

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**ÖĞRETMENLERİN ADANMIŞLIK SORUNU:
İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİNDE BİR ÇALIŞMA**

(Yüksek Lisans Tezi)

Hamza GÜNER

İstanbul 2006

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN ADANMIŞLIK SORUNU: İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİNDE BİR ÇALIŞMA

(Yüksek Lisans Tezi)

Hamza GÜNER

Danışman: Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

İstanbul 2006

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

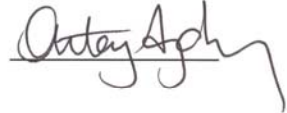
Hamza GÜNER tarafından hazırlanan "ÖĞRETMENLERİN ADANMIŞLIK SORUNU: İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİNDE BİR ÇALIŞMA" başlıklı bu çalışma 26.12.2006 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu



Jüri Üyesi : Yard. Doç. Dr. Oktay Aydın



Jüri Üyesi : Yard. Doç. Dr. Canan Savran



ÖNSÖZ

Öğretmenler öğrencilerin gerekli nitelikleri kazanıp gelişmesinden birinci derecede sorumlu kişilerdir. Bu sorumluluğa ne derece sahip olacakları, öğretmenlerin nitelikleri ve sahip oldukları değerleri ile ilgilidir.

Eğitim örgütleri her dönem, zamana hakim olan paradigmaların belirleyeciliğinde faaliyet göstermişlerdir. Düşüce dünyasında baskın olan paradigmanın insana bakış açısı ve insanın konumlandırıldığı pozisyon öğretmen, öğrenci ve yönetici rolleri ile okul, program, müfredat, yönetim gibi yapıları da dönüşüme uğratmıştır.

Neo-liberal model çerçevesinde kamu yönetimine ilişkin yeni yönetim modeli toplam kalite anlayışıdır. Bu anlayışa göre; ücretlinin şirkete aidiyetini topluma ve sınıfına aidiyetinden ve ekonomik yurttaşlıklarının tanıdığı haklardan daha önce ilkesini yerleştiriyor. Herkesten kendini şirketin amaçlarına koşulsuz ve kişisel olarak adanması talep ediliyor. Araştırmada öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik tutumları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin bilinmesi; örgütün verimliliğini, etkililiğini ve eğitim kalitesini arttıracak tahmin edilmektedir.

Araştırmada yolumu aydınlatan değerli hocam, Prof.Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU' na, yüksek lisans yapma konusunda beni yüreklendiren, istatistiksel çözümlemelerde yardımını esirgemeyen hocam sayın Yard. Doç. Canan SAVRAN'a, fedakarlıklarından dolayı eşime, çalışmamda bana yardımcı olan oğlum Bedrettin'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hamza GÜNER

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2.Amaç	2
1.3.Önem	3
1.4.Sayıtlılar	3
1.5.Sınırlılıklar	4
1.6.Tanımlar	4

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR	5
2.1. ÖĞRETMENLERİN ADANMIŞLIĞI	5
2.1.1. Eğitim	5
2.1.2. Eğitimin Amaçları	8
2.1.3. Eğitim Yönetimi	9
2.1.4. Toplumsal Sistem Olarak Eğitim Örgütleri	14
2.1.5. Eğitim Örgütü İçinde Örgütsel Adanmışlık	17
2.1.5.1. Örgütsel Adanmışlık Çeşitleri	18
2.1.5.2. Öğretmenin Örgütsel Adanmışlığı	20
2.1.5.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanma Özellikleri	22
2.1.5.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmalarının İçeriği	23
2.1.5.2.2.1. Okula Adanma.....	25
2.1.5.2.2.2. Öğretim İşlerine Adanma	25
2.1.5.2.2.3. Öğretmenlik Mesleğine Adanma	26
2.1.5.2.2.4. Çalışma Grubuna Adanma	27
2.1.5.2.3. Öğretmenlerin Adanmışlığına Etki Eden Faktörler	28
2.1.5.2.4. Adanmışlık ve Yönetim Teorileri: Adanmışlığın Yönetim Teorilerinde Ele Alınışı	30
2.2. ÖĞRETMEN TUTUMLARI	42
2.2.1. Tutum Nedir?	42
2.2.2. Öğretmenlik Tutumları	43
2.2.3. Tutumu Oluşturan Öğeler.....	44
2.2.3.1. Bilişsel Öğeler	45
2.2.3.2. Duygusal Öğeler	45
2.2.3.3. Davranışsal Öğeler	46
2.2.2. Tutumun Ölçülmesi.....	46
2.3. ÖĞRETMEN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	47
2.3.1. Kişiliğin Özellikleri.....	47
2.3.2. Kişilik Kuramları.....	48
2.3.3. Kişiliğin Ölçülmesi	50

2.3.3.1. Gözlem Yöntemleri	51
2.3.3.2. Kişilik Envanterleri	51
2.3.3.3. Projektif Teknikler	51
2.3.4. İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri	52
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	56
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	56
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	56
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	56
3.3.1. Anket	56
3.3.2. Minnesota Öğretmenlik Tutum Ölçeği	57
3.3.3. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği	57
3.3.4. ACL	60
3.3.4.1. ACL'nin Uygulanması ve Puanlanması	61
3.4. VERİLER VE TOPLANMASI.....	62
3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMU	63
BÖLÜM IV	
BULGULAR ve YORUM	64
4.1. GRUBUN GENEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELİK DAĞILIM	64
4.2. ARAŞTIRMA KAPSAMINDA KULLANILAN ÖLÇEKLERE AİT BULGULAR	69
4.3. ARAŞTIRMA KAPSAMINDA KULLANILAN SÜREKLİ DEĞİŞKENLERİN BİRBİRLERİ ARASINDAKİ İLİŞİKLERE YÖNELİK BULGULAR.....	104
BÖLÜM V	
YARGI ve ÖNERİLER.....	110
5.1. YARGILAR	110
5.2. ÖNERİLER	117
KAYNAKLAR.....	118
EKLER	
1- Kişisel Bilgi Formu	128
2- Öğretmen Tutum Ölçeği.....	129
3- Sıfat Listesi (ACL)	133
4- Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	135

ÖZET

Bu araştırmanın amacı çeşitli öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutum ve kişilik özellikleriyle örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, öğretmenlikten memnuniyet gibi özelliklerine göre öğretmenlik tutum ve öğretmenliğe adanmışlık özellikleri ayrı ayrı incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın evrenini, 2005–2006 öğretim yılında İstanbul ili sınırları içinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Bu çalışmada yukarda adı geçen okullarda görev yapan 325 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır.

Bu çalışmada veri toplamak üzere bir anket Minnesota Öğretmenlik Tutum Ölçeği, Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (ÖAÖ) ve Sıfat Tarama Listesi (ACL) kullanılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde araştırma kapsamındaki anket (bilgi formu) ile toplanan verilerin frekans ve yüzdelik değerleri çıkartılacak ve metin içerisinde tablolastırılarak yorumlanmıştır.

Yine araştırma kapsamında kullanılan Öğretmenlik Tutum Ölçeği, Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği puanlarının anket ile toplanan süreksiz değişkenler cinsinden farklılıkların saptanması için istatistiksel açıdan ilişkisiz grup t testi ve Tek Yönlü Varyans analizleri kullanılmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılıkların çıktığı durumlarda tamamlayıcı hesaplardan LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Çarpım Korelasyon Katsayısı temel alınmıştır. Son olarak öğretmen adanmışlığının üzerindeki öğretmenlik tutum ve kişilik özelliklerinin etki paylarını belirlemek üzere çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Bayan ve erkek öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları birbirine eşit düzeydeyken bayan öğretmenlerin öğretmenliğe adanmışlıkları erkek meslektaşlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğretmenlik tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Ancak öğretmenlerin yaşları arttıkça buna bağlı olarak örgütsel adanmışlık özellikleri yükselme göstermiştir.

İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları orta öğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin tutumlarından anlamlı derecede olumludur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tutumları resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Çalışılan okul kademesi ve okul türüne göre öğretmenlerin adanmışlıkları anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik tutumlarının birlikte onların örgütsel adanmışlıklarını yordayan değişkenler oldukları kabul edilmiştir. Bu iki bağımsız değişken örgütsel adanmışlığın toplam varyansının %12'sini karşılamaktadır. Öğretmen kişilik özellikler içinde öğretmenliğe adanmışlığa etki eden sadece başarı, sebat, karşı cinsle ilişki, gösteriş ve değişiklik özellikleridir. Öğretmenlik tutumları kişilik özellikleri ile birlikte ele alındığında yordayıcı olmakla birlikte tek başına ele alındığında yordayıcı özelliği kaybolmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Adanmışlık, Tutum, Kişilik Özellikleri, Yönetim Teorileri-Adanmışlık

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the association between teachers' organizational commitment and the properties of attitude and personality. Teachers' attitude and commitment properties were investigated according to properties of teachers such as sex, age, seniority and satisfaction.

The research was carried out with the model called relational scanning. This research was done through the 325 teachers work in primary and high schools in Istanbul between 2005 and 2006.

Minnesota Teaching Attitude Scale, Organizational Commitment Scale of Teachers in Education Organizations and Adjective Scanning List are used in this study to collect data.

During the evaluation of data, frequency and percent values of data, which was collected through the survey form, are derived and placed in related tables in the text.

To identify the Teaching Attitude Scale, Organizational Commitment Scale of Teachers in Education Organizations points and the diversities in terms of transient variables statistical unassociated t-test and single direction variance analysis were used. When relevant diversities were observed in variance analysis, LSD test was used as a complementary calculation. Pearson Correlation Factor was used to identify the association between continuous diversities. Multiple regression analysis was used to determine the roles of teaching attitude and personality on the teaching commitment.

Although teaching attitudes of women and men (teachers) were found out as same level, the teaching commitment level of women was considerably higher than the commitment level of men teachers.

Teaching attitude of the teachers work in primary school was more positive than the attitudes of high school teachers. Moreover teaching attitude in private school teachers was considerably higher than the attitude of teachers work in state schools. Commitment level of teachers was not changed considerably with varying seniority level and type of the school. It

is assumed that the attitude and personality of teacher have big roles on the teaching commitment. 2% of total variance of organizational commitment consists of those two properties. The personality properties of teachers, that effect the commitment, are only the relationship with the opposite sex, appearance, alteration, accomplishment, patience. Teaching attitudes lose the revealing property unless they are not examined with personality properties, but alone.

Key Words: Commitment, Attitude, Personality Properties,
Management Theories-Commitment

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim sistemi, hem örgütsel yapısından, hem bu yapıyı oluşturan unsurlardan dolayı hem de sosyal işlevleri açısından her ülkede en önemli sosyal yapılardan biridir. Türk eğitim sistemi, büyük bir öğrenci ve personel kitlesi ile dikkat çekmektedir. Büyük ölçüde parasız oluşu ve harcamaların devletçe karşılanıyor olması, eğitimin ülke ekonomisinde en büyük harcama giderlerinden biri olması anlamına gelmektedir. Özellikle eğitim alanına yapılan harcamaların sonuçlarının uzun vadede alınabiliyor olması, yani eğitimin uzun vadeli yatırımları zorunlu kılması, yatırım malîyetlerini yüksek boyutlara getirmektedir. Gerçekten de okul öncesi eğitim dönemi, eğitime başlama çağı olarak ele alındığında bir öğrencinin üniversiteden mezun olana kadar geçen süre yaklaşık on yedi yıllıktır. Eğitim alanına ilişkin yapılan plânlamalar, plânlama ufkunun uzun olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, yatırım ve plânlamadaki amaçların gerçekleşme olasılıkları diğer sektörlerle nazaran daha fazla risk unsuru içermektedir. Harcamaların büyüklüğü de göz önünde bulundurulduğunda, yatırımların verimli olarak takip edilmesi bir zorunluluk haline dönüşmektedir.

Eğitimin ekonomik boyutundan çok daha fazla önem arz eden bir diğer boyutu da taşıdığı sosyal yönüdür. Çünkü harcamaların yapıldığı eğitim sürecinin sonunda eğitilmiş, üretken bireyler hedeflenmektedir. Bu üretim süreci kaliteli ürünler çıkaramadığında ortaya çıkan sonuç sadece ekonomik kayıpları değil aynı zamanda sosyal kayıpları da ifade eder. Sözgelimi işsizlik, değerlerini kaybeden kuşaklar, madde bağımlıları, trafik canavarları gibi. Bu sonuçlar elbette istenmeyen sonuçlardır. Ayrıca beklenen sonuçları vermeyen bir eğitimden sonra, gereken rehabilitasyon yeni harcamalar gerektirecektir.

Ard arda gerçekleşen teknolojik gelişmeler dahi, bir ülkede en önemli yatırım unsurunun “İnsan” olduğu gerçeğini değiştirmemiştir.

Davranış, insanda gözlenebilen ve ölçülebilen bilinçli etkinliklerin tümüdür. Davranış değişikliği ve yeni davranış oluşturma; bireyin bu davranışı yapabilecek gelişim düzeyine sahip ve istekli olmasının yanında uygun ortamın oluşması ile gerekli bilgi ve beceriyi edinmeyi gerektirir.

Adanmışlık kavramının özündeki aidiyet duygusu, örgüt ile birey arasında bir çeşit bağ oluşmasına neden olmakta ve örgütte çalışan bireylerin ortak değer, amaç ve kültür etrafında toplanmalarına sebep olmaktadır. İşte bu nedenlerden dolayı, örgütsel adanmışlık son yıllarda postmodern yönetim yaklaşımı olan Toplam Kalite Yönetimi anlayışında sık dillendirilen konulardan biridir.

Eğitim sektörü içindeki personel yapısında en büyük personel kitlesi “Öğretmen”lerdir. Öğretmenler eğitimin temel taşlarından birini oluşturur. Öğretmenin iş performansının yüksekliği eğitimin daha kaliteli hale gelmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin kurumun sade bir üyesi olarak değil gerçek bir üyesi olmasında adanmışlığın etkisi göz ardı edilemez. Öğretmenlerin iş performanslarına ve dolayısıyla örgütsel adanmışlıklarına etki eden pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında, sahip oldukları kişilik özellikleri ve öğretmenliğe karşı geliştirdikleri tutumlar sayılabilir. Bu gerekçelere bağlı olarak öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik tutumlarının, onların örgütsel adanmışlıkları üstündeki etkilerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Öğretmen niteliklerinde meydana gelebilecek her türlü değişim, doğrudan ürünlere yansımaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin seçiminden, atamalarına, yetiştirilmelerine, hizmet içi eğitimlerden meslekten ayrılmalarına kadar tüm unsurlar titizlikle incelenmelidir. Öğretmenlerin örgütlerinin amaçlarını, ilkelerini, değerlerini benimsemeleri; üretken ve verimli olmaları adanmışlık düzeyleri ile doğru orantılıdır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı çeşitli öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutum ve kişilik özellikleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın cevap bulmayı hedeflediği sorular şunlardır:

1. İstanbul ili özel ve resmî eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin adanmışlıkları (okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma) düzeyleri; cinsiyet, yaş, meslekî kıdem, branş, görev, okul düzeyi, okul türü ve mezun olunan kurum, öğretmenlik yapmaktan memnuniyet duyma ve başka bir meslek alanında çalışma düşüncesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgüte adanmışlıkları (okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları ile örgüte adanmışlıkları (okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik tutumları; onların örgütsel adanmışlıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?

1.3. Önem

Bu araştırmayla;

1. İstanbul ilindeki değişik nitelikteki (özel-resmî) ve türdeki (düz lise, anadolu lisesi, endüstri meslek lisesi, ilköğretim okulu, imam hatip lisesi, ticaret lisesi) okullarında görev yapan öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin belirlenmesi,

2. Öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin artırılması için uygulayıcılara veri oluşturma,

3. Elde edilecek verilerden hareketle öğretmenlerin adanma odakları ve dayanaklarının belirlenmesi,

4. Öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini artırmayı amaçlayan yeni hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına,

5. Ayrıca bu konuda çalışacak araştırmacılara kaynaklık edeceği umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın temel aldığı bazı varsayımlar şunlardır:

1. Öğretmen, eğitim öğretim sisteminin en önemli öğelerinden biridir.

2. Eğitim sisteminin etkin verimliliği, öğretmenin eğitim sisteminin amaç ve değerlerini benimsemesine bağlıdır.

3. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler geçerli ve güvenilir araçlardır.
4. Çalışma grubu, evreni temsil etme özelliğine sahiptir.
5. Öğretmenler, ölçme araçlarına doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2005-2006 öğretim yılında MEB'e bağlı İstanbul ili sınırları içinde (düz lise, anadolu lisesi, endüstri meslek lisesi, ilköğretim okulu, imam hatip lisesi, ticaret lisesi) eğitim kademelerindeki kurumlarda görev yapan öğretmenler ile,
2. Öğretmen tutumları, kişilik özellikleri ve örgütsel adanma değişkenleriyle,
3. Öğretmenlerin anket ve ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum: Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın (1977:54) belirttiğine göre; tutum “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını, düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır. Ayşe Can Baysal'a (1980:1) göre ise; “Genel olarak tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir konuya (objeye-canlı ya da canız) karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimini ifade etmektedir.”

Adanmışlık: “Bireyin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesi ya da bu amaçlarla artan biçimde bütünleşmiş ve uyumlu olma durumuna adanmışlık denmektedir” (Celep,2000:15).

Kişilik: “Kişilik bireysel farklılıklara dayanan duyguların düşüncelerin, becerilerin, yeteneklerin, alışkanlıkların oluşturduğu işlevsel bir bütündür” (Hançerlioğlu,1997:233).

Örgütsel adanmışlık: Örgütsel adanmışlık, “birey ve örgüt amaçlarının uygunluğunu ifade eden adanmışlık ve araçsal birlikteliği anlatan uyum boyutunu da kapsayan daha genel bir kavramdır” (Balay, 2000:14-15).

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ÖĞRETMENLERİN ADANMIŞLIĞI

2.1.1. Eğitim

“Eğitim; insanı yetiştirmek, biçimlendirmek, bilgi ve beceri ile olduğu kadar düşünceyle, fikirle, ideolojiyle donatmak demektir” (Gök,1999:1).

Ekonomik alanda ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesinin yanında toplumsal düzenin sürdürülmesinde gereken değerlerin bireylere aktarılmasının iki önemli sonucu vardır: Birinci olarak var olan tabakalaşma ve işbölümü sisteminin, ikinci olarak da toplumsal düzenin kültürel ve siyasal sisteminin yeniden üretilmesidir. Yani eğitim, toplumsal ve siyasal sistemin meşru, gerekli ve zorunlu saydığı öğeleri (insan gücü, ideolojik ve düşünsel yapılar, inanç sistemleri ve politik oluşumlar gibi) yeniden üreten bir kurum rolünü oynar (İnal,2004:48).

Server Tanilli, hayvanlar içgüdüleriyle varlıklarını sürdürürken, insan toplumlarının varlığını sağlayan olgunun eğitim olduğunu, toplumsal kültürü bir kuşaktan diğerine aktarmak, aktarırken de genç beyinlere geleceğin kapılarını aralayacak anahtarları vermek olduğunu söylemektedir. Eğitim bu çerçevede öncelikle çocuklara ve gençlere yönelik bir uğraştır. Uygulama yeri de öncelikle okul olmaktadır (Tanilli,1996:9-11).

Eğitim toplumumuzda örgün ya yaygın olarak iki türlü sistemleştirilmiştir. Örgün eğitim, belli bir yaş grubunda olan bireylere ulusal eğitimin amaçları doğrultusunda okullarda verilen eğitimdir. Yaygın eğitim ise örgün eğitime hiç girmemiş ya da örgün eğitimin bir kademesinden ayrılmış bireylere ilgi ve ihtiyaç duydukları zamanlarda kısa süreli kurslar yoluyla yapılan eğitimdir. İşyerlerinde, hizmet içi eğitim amacıyla yapılan öğretim faaliyetleri, halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar yaygın eğitim örnekleridir (Fidan,Ergen,1998:13).

“Demokrasinin dayandığı temel değerler; eşitlik, adalet, özgürlük, aklın egemenliği, insana saygı kavramlarını içermektedir” (Büyükdüvenci,1990:583). Bu temel değerlerin

oluşması, gelişmesi demokratik kurumlar ve toplumlarla mümkündür. Demokratik bir toplumun ve kurumların yaratıcısı ise demokratik bir eğitim düzeneğidir. Demokratik eğitim bu değerleri taşıyan aynı zamanda aşıl原因 bir eğitim dizgesidir (Aydoğan ve Kukul,2003:23). Okulların görevi demokratik değerlere sahip bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Demokratik bir toplumu oluşturan bireylerin; insan haklarına, yasa ve kurallara saygılı, uzlaşmacı ve hoşgörölü bir kişiye; bilimsel esaslara göre çalışan, açık görüşölü, eleştirel-sorgulayıcı bir zihniyete; sevgi saygı, güven gibi değerlerden oluşın sosyal ilişkiler anlayışına sahip; sorumluluk bilinci içerisinde hareket eden katılımcı bireyler olması gerekir. Bu nitelikler ise demokratik bir eğitimle gerçekleştirilir (Yeşil,2002:129). Sonuç olarak “demokratik eğitim”, demokrasinin ilke ve kurallarıyla insan haklarının yaşatılarak öğretildiğı eğitim olarak nitelenebildiğı gibi (Karakütük,2001:15); insan haklarına saygılı, katılımcı, insanın en temel değerlerini koruyan ve geliştiren, ilerlemeci, işbirlikçi, eleştirel düşüncayı önemseyen bir eğitim olarak da tanımlanabilir (Aydoğan ve Kukul,2003:24).

Eğitim, insan gelişimde etkili olan tüm yapı ve ilişkilerle belirlenen bir süreçtir. Kabaca, insanın gelişim sürecinin sistematik olarak aktarılan bilgi aracılığı ile yönlendirilmesi ve etkilenmesi sürecine indirgenebilir. Bu anlamda eğitim, toplumun sahip olduğı bilgi ve beceri birikimi ile ahlâk sisteminin yeni kuşaklara aktarılmasını ifade etmektedir.

Eğitim, latince çıkışlı bir sözcüktür ve iki kökeni vardır: educare (beslenmek), educario (geliştirici, ortam hazırlamak), edecere (yükseltmek, yukarı kaldırmak). Almandada eğitim anlamına gelen “erziehen” sözcüğü de çekip çıkarmak, bir olguyu içinden çıkarmak ve ona biçim vermek anlamında kullanılır. Osmanlı-Türk toplumunda, Arapçadan, çocuk (tıfıl) sözcüğünden alınan bir karşılıktır. Pedagoji için önceleri “İlm-i Terbiye-i Etfal” deyimini çok kullanılmıştır. Eğitimin karşılığı olan terbiye, aslında Tanrı, sahip, üstat anlamlarını içeren “Rab”dan alınmadır. Eğitimci karşılığı kullanılan “Tanrı Sanatı” sözü, bu deyimle ilgilidir. Meşrutiyet devirlerinde, “İlm-i Terbiye” ve “Fenn-i Terbiye” deyimleri, gene bu kökene dayanır. İslamiyet’de, tutsaklar arasında okuma yazma bilenler, çocuklara eğitim vermek üzere ayrılmıştır. Hatta Bedir Savaşı’ndaki tutsaklardan bu görevi başaranlar azad edilerek benimsenmişlerdir. Böylesi görevler özellikle seçkin, aristokratik aile çevrelerinde çeşitli adlar alarak, 18., 19. yüzyıllara kadar bu anlamı korumuştur. İngilizcedeki “education” sözcüğünün kökenlerine inildiğinde; hep bir edim, bir eylem, bir yapıp etme anlamına gelen sözcük bulunduğı görülür. Türkçede de eğirmek, eğirtmek ya da eğilmek gibi kelimeler de gene yapıp etmeyle ilgili anlamları içermektedir. Bu bakış açısından yola çıkıldığında,

“eğitim” kavramının, pratikten gelen bir kökeninin olduğu ortaya çıkmaktadır. Antik Yunan’da eğitimin, düşünsel beceriler ve onların yetiştirilmeyle özdeşleştirilmesi, düşünsel bir etkinlik olan felsefe kavramı ile yakından ilgilidir. Aynı zamanda, iş eylemlerinden, pratikten kalkıp düşünsel bir etkinliğe ulaşan bir süreç, oluşum göze çarpmaktadır (Topses,1982:75–77).

“1789 Fransız Devrim ile birlikte yaklaşık 1800’lerde Kıta Avrupası’nda ulus devletler ortaya çıkar. 1789 Devrimi ile başlayan Aydınlanma düşüncesine göre devletin oluşumu göksel bir iradenin yersel bir iradeye bağlı kılınır. J. Locke (1632-1704), T. Hobbes (1588-1679), J.J. Rousseau (1712-1778) gibi düşünürlerin geliştirdiği *sosyal sözleşme* kuramı çerçevesinde bireyler devleti oluştururlar. Ulus devlet bir *yurttaşlar cemaatidir*. Böyle bir devletin  yeleri yurttaşlar / vatandaşlardır. Bu yurttaşlar cemaatinin fiilen varlığını sürdürmesini sağlayacak temel araç da eğitim sistemidir. Böylece aydınlanma / modernizm ile başlayan uluslaşma süreci, eğitim olgusunun kurumsallaşmasına, *okul* denen birimin yaratılmasına neden olur. Okul / eğitim sistemi kamuya ve topluma ait bir işlevdir. Böyle bir okulda eğitim, insanı bir özgürleştirme sürecidir” (Hesapçıoğlu,2003:147).

2.1.2. Eğitimin Amaçları

Eğitim, yalnızca okullarda gerçekleştirilen bir etkinlik değildir. Ama okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevredir (Bursalıoğlu, 1987:58). Okulun varlığı, bu özel çevrenin oluşturulup denetlenmesi amacından kaynaklanmıştır (Başar,1999:12).

Eğitim çabalarının genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilebilmesi için bireylerin yetenekleri eğitim yolu ile en son sınırına kadar geliştirilir ve insan davranışları millî eğitimin amaçları doğrultusunda değiştirilir. Eğitim bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun yaşamasını ve kalkındırılmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, var olan değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır (Gülcan ve Türkeli ve diğerleri, 2003:3).

“Devlet eğitim hizmetlerini salt kendisine eleman yetiştirmek için yürütmez. Giderek küçülen dünyamızda, hızla gelişen bilgi toplumlarını yakalamak, çağımızın ekonomik sistemi olan serbest piyasa ekonomisi çerçevesinde dünya ile rekabet edebilecek insan gücünü yetiştirmekle de görevlidir. Bilgi, toplumlar için her alanda, her düzeyde üreten ve üretmek isteyen insan için, hava gibi, su gibi yaşamsal önem taşımaktadır. Bilgiyi en yoğun üretecek ve bilgiyi edinmenin yollarını öğretecek olan eğitime, bugün bütün zamanlardan daha fazla gereksinim duyulmaktadır” (Acar,2002:179).

Okul denen özel çevrenin üç temel işlevinden biri, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmaktır. Bu işler için yetiştirilmiş büyüklerin -yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin- sürekli denetiminde olan okulda, bu kişilerin her tür yardım ve desteğini bulan öğrenciler için yaşam, okulda, dış çevredekinden daha kolay olacaktır.

Okulun ikinci işlevi, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak öğrenci davranışlarını temizlemektir. Kumar, alkol, küfür gibi öğrenci için istenmeyen yaşam öğeleri okula alınmaz, okulda hoş görülmez. Yasal metinler bu davranışların görülebileceği işyerlerinin okulun yakınında yer almasını yasaklar. Böylece geleceğin toplumunun istenmeyen davranışlardan arındırılması; genç yaşta bunların zararlı etkileriyle karşılaşmaması sağlanmaya çalışılır.

Dengeleme, okulun üçüncü işlevidir. Okulun dışındaki çevrede insanların kişisel özellikleriyle açıklanamayacak düzeylerde yaşama farklılıkları görülür. Bu çarpıcı farklar, toplumun güç dengesini değiştirerek huzurunu, barışını bozar; gelişmesini engeller. Geleceğin toplumunun barış ve huzur içinde yaşaması, bu farkların açıklanabilir, mantıklı bir düzeyde tutulmasına bağlıdır. Okul, bu aşırı farkların kendi sınırları içinde sergilenmesine, yaşamasına izin vermeyen; toplumsal yaşamda olmayan dengeyi kendi sınırları içinde kurması gereken bir kurumdur. Bu nedenle bütün öğrenciler şu ya da bu renk ve biçimde önlük ya da forma giyerler; aynı öğretmenlerden yararlanırlar; aynı sıralarda otururlar. Dış çevrenin çok farklı koşullarında yaşayan öğrenciler, okula geldiklerinde, benzer koşullarda yan yana olur; birbirlerinin yaşama biçimlerinden etkilenir; birbirlerini daha iyi tanır, anlarlar. Okuldaki görevliler okulun bu işlevlerinin farkında olarak davranmalıdır (Başar,1999:12–13).

Eğitim sisteminin işlevi, insangücü modeline göre ekonomik sistemin bir fonksiyonudur ve ekonomik sistemin gerektirdiği sayıda ve nitelikte insangücünü istenen zamanda üretmektir. Sosyal talep modeline göre de; sosyal şansların devamlı olarak yeniden dağıtıldığı bir makamdır. Aynı zamanda eğitim sistemi, toplumlarda sosyal yapının yeniden üretimi görevini de üstlenmektedir. Eğitim integrasyon fonksiyonu, mevcut toplumsal sistemin yapısı doğrultusundaki normların eğitim süreci yoluyla aktarılmasıdır. Diğer bir fonksiyon olan legitimasyon fonksiyonu da; eğitim kanallarından geçen bireylerin mevcut politik ilişkileri tanımaları, kabul etmeleri ve bu politik ilişkilere göre davranmaları ile mevcut güç ilişkilerinin meşrulaştırılmasını sağlamaktadır (Hesapçıoğlu,2001:69,257).

2.1.3. Eğitim Yönetimi

“Yönetim, genellikle bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için insanların iş birliğini ve eş güdümünü sağlama süreci olarak tanımlanır. Buradan yola çıkarak eğitim yönetimi de eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli nitelikleri taşıyan, insanların iş birliği yapmasını ve eş güdümünü sağlama sürecidir diye tanımlanabilir” (Açıkgöz,1994:8).

Her türlü örgütte; biçimsel ve doğal hiyerarşi, otorite, üniteler arası rekabet, örgütsel değerler, birey ve grup çalışmaları, iş bölümü ya da uzmanlaşma söz konusudur. Yönetim ise;

bütün bireysel farklılıkların ve çatışmaların üzerinde, personelin etkili bir biçimde davranışta bulunmalarını sağlayarak örgütü amacına götürür, onu yaşatır (Kaya,1991:43).

Kuşkusuz eğitim yönetimi, genel yönetim alanında görülen bu gelişmelerden etkisiz kalamazdı. Gerçekten de klâsik yaklaşımlar, eğitim yönetiminde önemli gelişmelere neden olmuştur. Klâsik görüşlerin birden bire iş çevreleri ve belediyeler tarafından olduğu kadar, okul yönetimlerince de benimsenmesi, duygusal olmaktan çok, büyük üretim artışına ve verime neden olmasındandır. Bilimsel yönetim ilkelerinin kullanılışıyla geleneksel üretim yöntemleri terk edilmiş, büyük verim artışları sağlayan iş bölümüne dayalı seri üretim yöntemleri hemen hemen bütün iş kollarında yaygınlaşmıştı. Bu da eğitim kurumları ile iş çevresi arasındaki ilişkilerin gözden geçirilmesini ve eğitim kurumlarının iş çevrelerinin gereksinimlerine uygun programlarla eğitim ve öğretim yapmasını zorunlu kılmıştır (Kaya,1991:65-66).

Klâsik görüşlere karşı bir tepki olarak doğan davranışçı yaklaşımlar, çalışan insanın mutluluk ve esenliğine aşırı derecede ağırlık vererek, mal üretmek ya da hizmet sunmak amacıyla kurulmuş olan örgütlerin teknik sorunlarını ikinci plâna itmişlerdir. Sorunları kişi ve grup düzeyinde ele alarak, tüm örgütsel sorunları ve çevresel etkenleri dikkate almamaları nedeniyle, çok geçmeden bu yaklaşımlara da sert eleştiriler gelmiş, hatta davranışçılar örgütsüz insan kuramcıları olmakla suçlanmışlardır (Kaya,1991:78-80).

Son yıllarda sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalar, insan ilişkilerini geliştirmeye yönelik girişimlere ışık tutucu bir bilgi birikimi sağlamıştır. Bu gelişim büyük ölçüde insan ilişkilerine dayalı olan eğitim bilimi açısından da önem taşımaktadır. Eğitimin insanlar aracılığı ile ve insanlarla etkileşim yolu ile sürdürüldüğü dikkate alındığında, insan ilişkilerinin eğitim sürecindeki yeri daha iyi anlaşılmaktadır. Bu durum eğitim sürecinde rol oynayanların yalnızca teknik bilgi ve beceri değil, aynı zamanda insan ilişkileri konusunda da yeterli bilgiye sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Aydın,1993:66).

Sistem yaklaşımı, diğer kuramlardan daha kapsamlı ve çok yönlü örgütsel çözümlemelere dayanmaktadır. Sadece iş örgütlerinde yapılan çözümlemeler değil; hastaneler, silahlı kuvvetler, okullar ve toplumsal hizmet örgütlerinde yapılan çözümlemeler de sistem yaklaşımına temel oluşturmaktadır (Aydın,2000:112).

Okula sistem yaklaşımı, okulun sorunlarının ilişkili olduğu tüm öğelerle birlikte, bütüncül bir yaklaşımla anlaşılmasını ve çözüm yollarının aranmasını sağlar. Okulun amaçlarına ulaşmasında etkili olan öğeler iç ve dış olmak üzere ikiye kısıma ayrılır. Okulun

her ögesi sistemin bir parçası olarak rolünü, gerektiği gibi oynaması ya da oynamaması diğer öğlelerinde işleyişini etkiler (Taymaz,1995:23). Sistemlerin genelde temel üç temel ögesi girdi, işleme ve çıktı alt sistemleridir. Toplumsal ve sosyal bir sistem olan okulun yöneticisi çevresini sorunları ile tanımlar; çevrenin okula, okulun çevreye etkisini belirler ve okulun amaçlarına uygunluğunu sağlar (Aydın,2000:120).

Diğer bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yönetsel etkinliklerin yönü amaca dönüktür. Örgüt içinde yer alan her türlü kaynağın amaca dönük ve etkili bir biçimde kullanılması yeterli ve etkili bir yönetimle mümkündür. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli nitelikleri taşıyan insanların işbirliği yapması ve eşgüdümü sağlaması süreci olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz,1994:42).

Kurumların saptanan amaçlarına ulaşmasında en etkili olan unsur, görevli personeldir. Gerekli araç, makine, para ve diğer olanaklar sağlansa da bunlar yetenekli insanların elinde değilse başarı sağlanamaz (Taymaz,1993:158).

Eğitim yöntemi ve onun alt bir alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçların gerçekleştirmekle yükümlüdür (Kaya,1991:43). Eğitim örgütünün girdisi de çıktısı da insan unsurunun nitelikleridir. Önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bu nitelikleri geliştirmek ve istenen çıktılara ulaşma sorumluluğu, eğitim kurumlarının var olma nedenidir.

Bilgi toplumunda “yaşam boyu eğitim” düşüncesinin önem kazanması hem formal eğitim kurumları olarak örgün ya daygın eğitim kurumlarını, hem de diğer örgütleri yakından etkilemektedir. Bu etkileme sonucu okul ile okul dışı kurumlar arasında rekabet artacak ve okul kendisini yaşam boyu eğitimin merkezi haline getirmeye zorlayacaktır (Çelik,1997:77).

Bir kurumdaki her yönetici, bireysel öz gelişmeyi özendirme ya da engelleme, ona yol gösterme ya da onu yanlış yola sokma imkânına sahiptir. Özellikle, astı olarak çalışan insanlara, öz gelişme çabalarını verimli bir şekilde yoğunlaştırmaları, yöneltmeleri ve gerçekleştirmeleri konusunda yardımcı olma sorumluluğu yöneticiye verilmesi gerektiğini belirtilmektedir (Canman,1995:125).

Başarılı yönetici, bilgi akışını en iyi şekilde sağlayarak, zamana yani hıza sahip olarak ve çevredeki değişiklikleri takip ederek geleceği tahmin eden, böylece iş ortamındaki kıt

kaynakları etkin ve dengeli kullanan, aynı zamanda rekabet avantajı sağlayarak rakipleri karşısında işletmesini farklı kılacak kişidir (Atayeter,1997:77). Değişen yönetim anlayışı, doğrultusunda yöneticilere yüklenen yeni rollerin en önemlilerinden bir tanesi, çalışanlarında sürekli gelişme boyutunu ön plâna çıkarmaktır.

“Geleceğin liderleri üzerine başlıklı yazıda yirmi birinci yüzyılın etkili liderlerinin insanların gelişme kapasitesine inana ve güvenen liderler olduğuna işaret ederek, liderlerin başarısının yanındakilere sunduğu öğrenme olanaklarına bağlı ve en güçlü liderin her zamanki gibi en güçlü ekibe sahip lider olduğunu vurgulanmaktadır” (Özdemir,1998:130).

Okul ortamı öğretmenler için, öğrettikleri kadar öğrendikleri bir ortam olmalıdır. Her bir öğretmen kendi gelişimi kadar okuldaki diğer öğretmenlerin gelişimine de katkıda bulunmak, okulun genel başarısından sorumlu olduğuna inanmak durumundadır. Öğretim bir ekip işidir ve verimlilik ancak ekip çalışmasıyla sağlanır (Gürşimşek,1998:27).

“Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirebilmesi, iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenlere bağlıdır. Bu nedenle eğitimde yeniden yapılanma çalışmaları öğretmene yeni roller yüklemektedir” (Özden,1998:11).

Rönesans sonrası eğitim öğretim anlayışında yer almaya başlayan ve endüstri çağında da devam eden okul dönemi boyunca olabildiğince kadar çok bilgi aktarma anlayışı ve kendini sınıfın tek hâkimi ve öğrencilerin yegâne bilgi kaynağı gören öğretmenlik anlayışı değişmelidir. Bilgi çağının niteliği, bilgilerin hızla atması ve yine hızla eskimesi olduğuna göre; ihtiyacı olan bilgiye nasıl ve nerede ulaşabileceğini bilen, hem kendisini hem de öğrencilerini bilgiye ulaştırmak için aktif çaba sarf eden öğretmen tipi geliştirilmelidir. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gündeme gelen kalite kavramının önümüzdeki dönemde insan kalitesinin geliştirilmesi konusunda yoğunlaşacağı dikkate alındığında, öğretmenin ilk önceliğinin kişisel kalitesini artıracak çalışmalara yoğunlaşmak olması anlaşılırdır (Oktay,1998:26).

Eğitimin temel taşı olarak görülen öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etkenlerin başında gelmektedir. Nitelikli bir öğretmen ülke gereksinimleri ve toplum beklentileri yönündeki davranışları daha etkin biçimde yerine getirebilir (Balcı,1991:209).

“Postmodern toplumsal yapı değişikliklerinin trendleri şöyle sıralanabilir:

- öğrenmenin demokratikleşmesi.
- bireysel isteğe bağlı olma.
- öğretim plânlarının, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ve arzının uyumu.
- eğitim kurumlarının ve sunanların çokluğu.
- öğrenme “oylama” olayına dönüşüyor, bireyselleşir.(yeni bireysel öğrenme biçimleri evde öğrenme, video öğrenme gibi).
- öğrenme çalışmasının gittikçe ekonomik ve işletmesel bakış açısından ele alınma zorunluluğu.

Yeni üretim paradigmasının ana motifi, aydınlanmış, öğrenen, kendini tanıyan, bağımsız ve böylece yenilikçi bir eğitim örgütü oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için gerekli olan sistematik, plânlı süreç örgüt geliştirmedir. Böyle bir toplumun örgütü kendisini, ‘öğrenen bir örgüt’ olarak tanımlar. Öğrenen bir örgütte; izole olmuş okul yöneticileri geri plâna kaymakta, bunun yerine iş birliği yapan takım ile ve bu takımda çalışan yöneticiler ön plâna geçmektedir. Yöneticiler artık her gelişmeyi önceden bilen ve astlarını onun talimatına uyup uymadığını kontrol eden kişiler değil, aksine öğrenim süreçlerini başlatan ve astların yeteneklerini, yaratıcılıklarını ve angajmanlarını optimal gelişme ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için destekleyen bir kişidir. Onun rolü yöneticilikten liderliğe kaymıştır.

Özetle:

Geleceğin eğitim örgütlerinde önemli olacak iki faktör:

- verimlilik
- yenilik olacaktır.

Bunu sağlayacak eğitim yönetimi, kendisini iletişimsel bir süreç olarak algılar. Ve

- bireyin,
- örgütün ve
- toplumun

ihtiyaçlarını ve gereklerini kabul eder, kendini geliştirir ve koordine eder” (Hesapçıoğlu,1998:99-102).

2.1.4. Toplumsal Sistem Olarak Eğitim Örgütleri

Eğitim örgütlerinin ürünü istenen nitelikte değilse, bu durumdan bütün toplum zarar görmektedir. Eğitimde kalitesizliğin malîyetini telafi etmek oldukça güçtür. Eğitimde kaliteyi yükseltme bir örgüt felsefesidir (Çelik,1997:82).

Toplumsal sistemler insanların tavır, kavrayış, inanç, güdü, alışkanlık ve beklentilerine dayanmaktadır. Toplumsal gereksinimleri karşılamak üzere oluşturulan toplumsal sistemler, insanlar arası ilişkiler dokusundan oluşur. Ancak bu ilişkiler geliş güzel değil; amacı gerçekleştirmeye yönelik bir biçimde belirli düzenlemeler içerisinde yürütülür. Bunu ise insan davranışının değişkenliği sınırlandırmaktadır (Celep,2000:2).

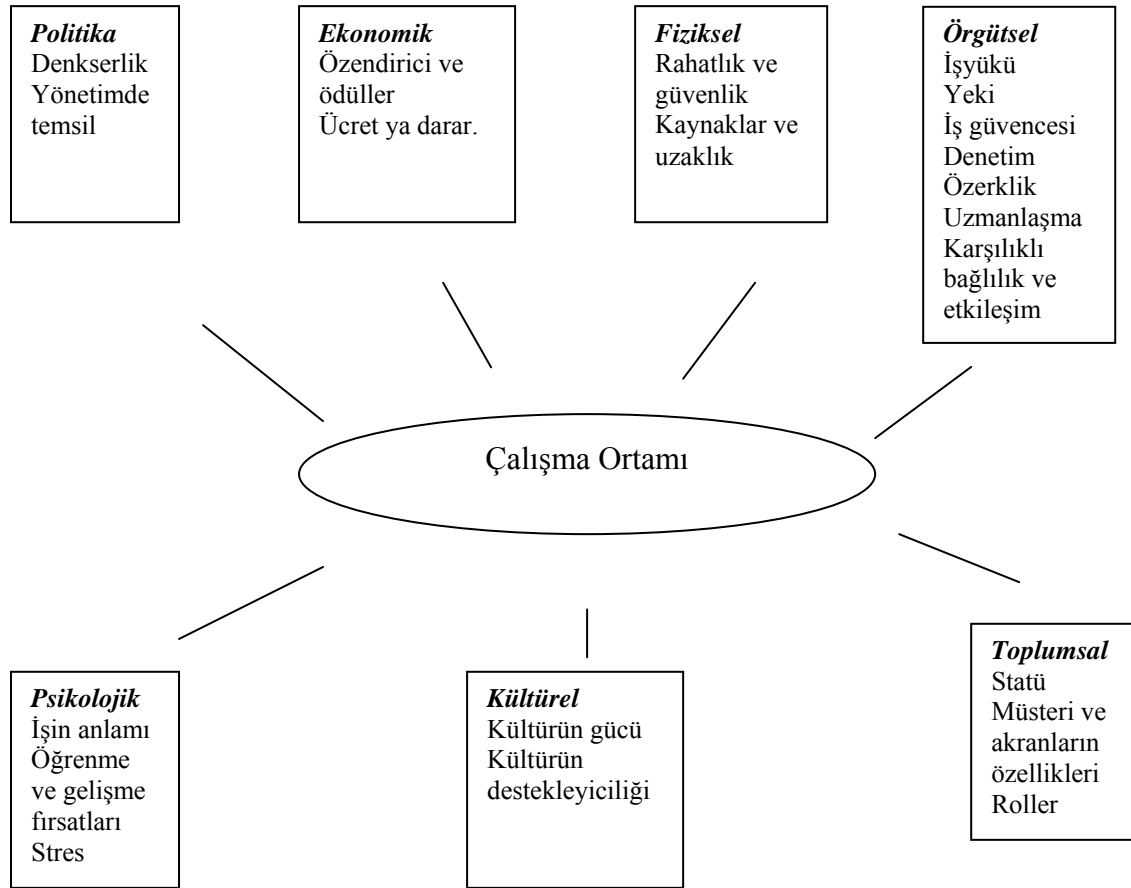
Eğitim, bir toplumun en önemli gereksinimlerinin başında yer almaktadır. Bir toplumun varlığını koruyabilmesi ve sürdürebilmesi, büyük ölçüde toplumsal sistem olarak eğitim sisteminin amacının ve işgörenlerinin niteliğine bağlıdır. Eğitim sistemine toplumsal baskıların olması doğaldır. Ancak sistem amaçtan sapmadan, kendisini bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyarlayabilmelidir. Toplumdaki baskı grupların güdümünde değil, onların yönlendirici konumunda olmasıdır.

Eğitim örgütlerini mal ve hizmet üreten diğer toplumsal örgütlerden ayıran en önemli özelliklerinden birisi, işleyişinin bütünüyle norm ve değerlere dayalı olması ve her üretimin her basamağının insan ilişkilerine dayalı olmasıdır. Bu durum, sistemin bilimsel verilerle donanmış, güçlü norm ve değerlere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminin güçlü normlara sahip olması; sistemin amacına uygun ve kendi içinde tutarlı eğitim politikalarını gerektirir.

İlişkiler dokusundan oluşan örgütlerin amaçlarını etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirmelerinin ön koşullarından birisi, örgütsel çalışma ortamının örgüt amaçlarını güdüleyici yapıda olmasıdır. İşgörenlerin çalışma ortamında gösterdikleri davranışın kökeni, işgörenin örgüte girmeden önce, örgütün toplumsal konumuna bağlı olarak örgüte ilişkin algısına kadar uzanmaktadır. Bir işgörenin örgütten ne beklediği ile örgütün amaçlarına ne derecede katkıda bulunacağına ilişkin öz inancı ile örgütün işgörene vereceği ile işgörenden ne beklediği konusundaki ilişkiye *psikolojik sözleşme* denilmektedir. Bu durumda işgörenin beklentisi/katkısı ile örgütün beklentisi/katkısı arasında denge söz konusu olduğunda, işgören ve örgüt için olumlu bir örgütsel davranış söz konusu olur.

İşgören, çalışma ortamı öğeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığında endişeye kapılır. İşte karar verme yetkisi; iş başarısını değerlendirme, işin denetlenme biçimi gibi örgütün yapılanma ve yönetim süreçlerinden kaynaklanan öğeleri içerir. Okula yeni atana bir öğretmen, yöneticinin kendisine uzmanlık alanı konusunda karar verme yetkisi verip vermeyeceğini, iş başarısını yeterince değerlendirip değerlendiremeyeceğini merak eder. Okula yeni atana bir yöneticinin ders dağılımını uzmanlık alanına göre değil de işgörenle kurduğu ilişkilerin niteliğine göre yapması; yaptırımları kişiye göre uygulaması, öğretmenin çalışma ortamındaki davranışını olumsuz etkiler (Celep:2000,2-5).

Şekil 1: Çalışma Ortamı Değişkenlerinin Düzenağı



(Celep,2000:9).

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran özellikler eğitim etkinliklerinin özelliğinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi, eğitim örgütlerinin de en önemli konusu insandır. Eğitim örgütleri insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar. Bu nedenle eğitim yönetimi bilim “Bir eğitim sistemini bütün

olarak çözümlene ve birleştirme” amacına yönelik çalışmalar yapar (Z.Bursalioğlu,1981,aktaran:Celep:2000:10).

- “Eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir. Eğitim bu niteliği nedeniyle, eğitim örgütleri bir işletme gibi savaşı, didişken olamaz. Eğitim örgütü insanlar içindir. Analar-babalar ise çocuklarında gördükleri bazı değişmelerden kuşulanırlar. Bu da eğitim yönetimi ile veliler arasında çatışmalara yol açabilir. Eleştirici bir tutum geliştirmek genellikle eğitim temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi okuldan beklenir. Diğer taraftan öğretmenler, ana-babalar ve yöneticiler eleştirici düşüncenin yararı üzerinde farklı görüşlere sahip olduklarından; çoğu kez öğrencilerde eleştirici düşünce geliştirdiğinde okulu, kurulu düzene karşı insanlar yetiştirmekle suçlarlar.
- Eğitim örgütlerinin (okulların) başarılarını yeterince değerlendirmeyi engelleyen etkenler vardır. Eğitim politikaları o kadar soyuttur ki başarı ölçütleri geliştirmede kullanılamazlar. Örneğin, eğitim politikalarında sözü edilen ‘iyi vatandaş’ nedir? Mevcut hükümete karşı eleştirici tutumları kapsıyor mu, kapsamıyor mu? İyi öğretim ölçütleri nelerdir? Başarılı öğrenci kimdir, nasıl saptanır? Davranış değişikliği uzun yıllarda oluşur ve değerlendirilmesi güçtür. Oysa bir işletme örgütünde değerlendirme yapmak böyle güç değildir.
- Eğitim, onu denetleyen güçlerin yapısı açısından da diğer örgütlerden farklıdır. Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan ana-babaların değişik, çoğu kez de çelişik beklentileri vardır. Bu yüzden eğitim yöneticileri değişik baskılar altında bulunurlar.
- Okul işgöreni genellikle meslekî öğretim görmüştür. Pek çok öğretmen, yıl olarak, yönetici kadar eğitime sahiptir. Bu durum yöneticinin etkileme gücünü azaltır; denetim alanını daraltır.
- Eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesi özel dikkati gerektirir. Diğer örgütlerden, örneğin hastaneden farklı olarak okul aynı bir birim olarak anlaşılamaz. Eğitim örgütleri, ülke çapına yayılmış olan eğitim sisteminin bir parçasıdır. Yönetim bu durumu dikkate almak zorundadır” (Celep,2000:10).

“Dünyanın her yerinde eğitim sistemi, toplumların başat değerlerinin çocuklara ve gençlere aktarıldığı yerlerdir. Bu haliyle de eğitim sistemi ve kurumlar, toplumsal ve kültürel değerlerin yeniden üretim yeridir. Okulun kültürel üretimdeki özgün yanı, var olan toplumsal farklılıkların sınırlarını yeniden çizerek doğallaştırılmasında odaklanır. Öte yandan okullar bu

farklılıkların sorgulanması ve eleştirisi için ortam ve olanak da sağlar. Ancak eğitim bu potansiyeli sınırlılıklar içinde kullanabilir; son kertede eğitim sistemindeki olası dönüşümler, içinde bulunduğu politik/toplumsal sistemle dolayımlanmışır” (Eğitim Sen,2004:591)

2.1.5. Eğitim Örgütü İçinde Örgütsel Adanmışlık

Araştırmalar, okulların gelişimi için nitelikli ve yeterli sayıda eleman girdisi ile çalışanların yaptıkları işe (öğretmenliğe) adanmışlığının önemli olduğunu göstermektedir. (Okçabol, 2006:74).

Okul liderleri, verimli grup çalışmasını cesaretlendirmeli, uygun koşulları hazırlamalı ve güven temelli kişiler arası ilişkilerin gelişmesi için (teknik ve profesyonel anlamda yeterlilik, başkalarına destek, tutarlılık, bağımlılık, adalet) model olmalıdır (Bartolome,1989:138).

Liderler güvenirliliği devamlı dürüst davranarak, güvenilir olarak, tahmin edilebilir olarak sözlerinde ve davranışlarında tutarlı olarak sağlayabilirler (Schindler ve Thomas,1993:56,Warah,2001:96).

“Öğretmenin rolü, okulu geliştirme ağırlıklıdır. Öğretmen, okul geliştirmenin anahtar oyuncusudur. Öğretmenlik esnek, pratik, karmaşık ve kapsamlı bir meslektir” (Balcı,2002:139).

“Örgütün yaşaması, iş görenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İş görenler örgüte ne derece bağlıysa örgüt de o derecede güçlenir. Örgüt, yaşamını devam ettirtmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Bunu yaparken ücret arttırma yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma gibi yollar izler. Her örgütün iş görenleri tutmak için gösterdiği çaba aynı değildir. Kimi örgütler iş görenin örgütten ayrılmasından pek etkilenmez. Örgüte girmek için başvuranları çok olan bir örgüt, iş göreni örgüte bağlamak için büyük bir çabaya gerek duymaz” (Başaran,1982:241).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda "Organizational commitment" kavramının iki anlamda karşılık bulduğu görülmektedir. Bunlar örgütsel bağlılık ve örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır. “Bağlılık bireyin diğer işgörenlerle olan yakınlığını ifade eden özdeşleşme, birey ve örgüt amaçlarının uygunluğunu ifade eden içselleşme (adanmışlık) ve

araçsal birlikteliği anlatan uyum boyutunu da kapsayan daha genel bir kavramdır” (Balay, 2000:14-15). Bu araştırmada, bu kavramın karşılığı olarak “örgütsel adanmışlık” kullanılmıştır. Bağlılık ve “adanmışlık” kavramları birbirini tamamlayan kavramlar olarak kabul edilmiştir.

Adanmışlık hakkında Cevat Celep (2000:15-16-17) aşağıdaki tanımları aktarmaktadır:

- “Adanmışlık “birisinin eylemleriyle sınırlı olan” ya da “formal, normatif beklentileri aşan davranışlar” olarak ifade edilmektedir (Buchanan,1974, Hall Schneider, 1972, Hrebiniak,Alutto,1972, Kanter,1977Mowday,Porter,Dubin,1974, Porter,Sters,Mowday, Boulain,1974, Salancik,1977, Sheldon,1977, Sreers,1977, Mowday,Steers,Porter,1979).
- Bireyin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesi ya da bu amaçlarla artan biçimde ‘bütünleşmiş ve uyumlu olma durumu’ (Hall ve diğerleri,1970).
- İşgörenin belli bir örgüt ve onun amaçları ile özdeşleşme ve bu amaçların gerçekleşmesi için üyeliğini sürdürme arzusunun olduğu durumdur (March,Simon,1958).
- Bireylerin belli bir örgütle özdeşleşme ve katılımının göreceli gücü. Bu bağlamda örgütsel adanmışlık en az şu üç öğeden oluşmaktadır (Mowday,Steers,Porter,1979).
 - I. örgütün amaç ve değerlerinin benimsenmesi ve bunlara olan güçlü inanç,
 - II. örgüt adına dikkate değer (beklenilenin ötesinde) çaba gösterme isteği,
 - III. örgütteki üyeliği sürdürmeye ilişkin güçlü istek.
- Bireyin ailesi, meslekî birliklere ve siyasî partilere adanmışlıklara adanmışlıkları ne olursa olsun, örgüte adanmışlığı, örgüte ilişkin görüş ve inançları ile örgütle ilgili gösterdiği eylemlere dayalıdır” (Mowday,Steers,Porter,1979).

2.1.5.1. Örgütsel Adanmışlık Çeşitleri

İnsanların birçok adanmışlıkları vardır. Çalışanın işyerine adanmışlığı kendi başına kuruma adanmışlığa yetmez. Katılımcı bir yönetim ve birlikte karar almayı gerektiren okul ve grup bazlı çalışan diğer kurumlarda daha boyutlu bir kavram gereklidir ve çalışanın gruba adanmışlığı ile kuruma adanmışlığını birbirinden ayırmak gerekir (Bishop ve Scott,2000).

Araştırmalar kuruma ve gruba adanmışlığın arzulanan sonuçların sayısı ile bağlantılı olduğu fikrini destekliyor (Bishop ve diğerleri,2000). Grup adanmışlığı örneğin, ekstra-rol davranışlarıyla (Becher ve Billings,1993) ve grup performansı ile (Scott ve Townsend,1994)

bağlantılı olabilir. Kişiler yüksek adanmışlık gösterebilir. Belki biri için, belki diğeri için, belki de hiçbiri için göstermez (Becker ve Billings,1993).

Örgütsel adanmışlık tanımının tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki boyutta tanımlandığı gözlemlenmektedir. İlk olarak adanmışlık, “Bir bireyin eylemleri ve örgütteki ilgili ve etkinliklerini besleyen inançları ve bu eylemlerinin hepsini çevreleyen canlı bir durumdur” olarak tanımlanmaktadır. İkinci olarak ise adanmışlık davranışı, işgörenin örgütteki üyeliğini sürdürme ve bunun iş başarımını içermesi olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu yaklaşımın gizli bir sorunu; adanmışlık davranışını örgütte ödül sistemi ve fırsatlar oluşturma gibi diğerkaynaklardan ayırmanın oldukça güç olmasıdır (Celep:2000:16-17).

Örgütte kalmaya devam eden ve işbaşarımı yüksek bir işgörenin örgüte adanmış olduğunu söylemek güçtür. Bunun nedeni örgütün ödül sistemi de olabilir (Celep:2000:17).

Tutumsal yaklaşıma göre adanmışlığı, “Bir bireyin belli bir örgütün amaç ve değerlerine ve örgüt yararına bu amaç ve değerlerdeki rolünü, bütünüyle maddî ödül sisteminin de (araçsal değer) ötesinde bilişsel olarak benimsemesi ve bağlanması” olarak tanımlamaktadır. Davranışsal ve tutumsal adanmışlık yaklaşımlarında farklılıktan çok, benzerlikler görülmektedir. Her iki yaklaşımın dört ortak noktası bulunmaktadır:

- örgütün amaç ve değerlerini içselleştirme,
- bu amaç ve değerlere dayalı olan bir örgütsel rolü üstlenme,
- amaç ve değerlere hizmet etmek için öngörülen sürenin ötesinde örgütte kalmayı arzulama,
- örgütün amaç ve değerleri için bireyin, normalden fazla çaba gösterme isteğinde olması (Celep,2000:17-18).

Araştırmacıların örgütsel bağlılık sınırlandırmaları, farklı adlandırmalarla bireylerin kendilerini örgüte adama ve onunla bütünleşme derecelerini yansıtmaktadır. Buna göre örgütsel bağlılık; duygusal, devam ve normatif bağlılık (Allen ve Meyer,1993), uyum, özdeşleme ve içselleştirme şeklinde sınıflandırılmıştır. Özdeşleşme için sarılma ve sadakat şeklinde üçlü bir sınıflandırma yapılırken; diğerkaynaklardan farklı olarak “Araçsallık” ögesi örgütsel bağlılığa dâhil edilmemiştir. Son olarak olumsuz/yabancılaştırıcı, nötr/hesapçı ve pozitif/moral bağlılık şeklinde daha farklı bir sınıflandırma yapılmış; örgütün bireye zarar veren ve onu yabancılaştıran boyutuna da yer verilmiştir (Balay:2000:27-28).

2.1.5.2. Öğretmenin Örgütsel Adanmışlığı

Adanmışlık tanımlarının çoğu, birikimli katılımdan oral katılıma kadar uzanan bir bağlılık üzerine odaklanmaktadır. Birikimli katılım, duyuşsal olarak ücrete karşılık hizmet değiş-tokuşudur. Örneğin örgütsel adanmışlık, “işgörenlerin örgütte araçsal bir değer taşımasının ötesinde örgütün amaç ve değerleri ile bu amaç ve değerlere ilişkin rolüne duyuşsal bağlanma eğilimi” olarak belirtilmektedir. Bu tanımlamada ortak, özel amaç ve öneme sahip bir nesne ile (okul, iş, meslek, öğretmen) özdeşleşme ya da bağlılık görülür. Sonuç olarak, adanmış bir birey adandığı nesnenin amaç ve değerlerine güçlü biçimde inanmakta; bu nesnenin istek ve beklentilerine gönüllü biçimde uymakta; nesne ile birlikteliğini sürdürmeyi güçlü biçimde amaçlamaktadır (Mowday ve diğerleri,1982, aktaran: Celep,2000:103).

“Adanmış bir öğretmen” sabit, güçlü; okulla, öğrencileriyle ve kendi alanıyla sağlam psikolojik bağları olan kişidir (Firestone ve Pennell,1993:489).

Çalışanların adanmışlığı işten soğuma, boşluk hissi ve iş performansı ile alakalı olduğundan kurumun verimliliği ile de doğrudan ilişkilidir (Ko,1996). Adanmışlık, kuruma kalıcı bireysel bağlılıklar, kurumun hedef ve değerlerine güçlü inanç, kurumun yararına efor sarf etme ve kurumda uzun süre kalmayı hedeflemekle doğrudan ilişkilidir (Mowday ve diğerleri,1979,aktaran: Balay,2000:120).

“Öğretmenlerin adanmışlığıyla ilgilenen liderler alternatif kurumsal yapılar düşünmeli, performansı artıracak grup çalışmaları oluşturmali ve bu süreçleri tatmin edici kılmalıdır (Smialek,1996). Yöneticiler takım çalışmalarında görev alan öğretmenlere destek olmalı, onların becerilerini geliştirmek için, fırsatlar yaratmalıdır. İşbirliği kültürünü geliştirmek için çalışmalıdır. Gruplar üyelerin birbirlerini tanıdıkları, prosedürleri oluşturdukları bir oryantasyon sürecinden daha sonra problemi çözmek için çalışacakları analiz sürecinden ve en sonunda kararları uygulayacakları uygulama sürecinden geçerler (Dee ve Henkin,2001). Yöneticiler ve öğretmenler birlikte çalışmalı ve tek amaç için çalışmalı, ‘uygulamaların etkilerini, sorumluluğu birlikte almalılar’ (Senge ve diğerleri,1994:72, aktaran: Balay,2000:120).

Önceki araştırmalar, öğretmenlerin okula ilişkin üç bağlılığını öne çıkarmıştır. Bunlar: okul için çaba gösterme isteği, okulda çalışmaya devam etme isteği ve okulun eğitimsel amaç

ve değerlerini kabuldür. Bir diğer bağlılık olarak öğretime bağlılıktan söz edilebilir. Öğretime bağlılık ise üç koşulu gerektirir: öğretmenin öğretimde farklılık yaratma konusunda inançlı olması, öğrencilerin öğrenme konusundaki beklentisi ve öğretimin geręekleşmesinde gerekli çabayı ortaya koymadaki istekliliği (Balay,2000:120).

Kimi durumlarda örgütsel bağlılıkla mesleğe bağlılık arasında bir çatışma olduğu ileri sürölmektedir. Bu yüzden bazı yazarlar öğretime bağlılığı ayrı olarak incelemektedir. Son zamanlarda öğretmenlerin çoklu bağlılıkları üzerinde ayrı olarak çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin öğretmenlerin öğretime, okullarına, öğrencilerine bağlılığının; onların hangi bağlılığa daha çok önem ve ağırlık verdiklerine dayandığını ileri sürölmektedir (Firestone ve Rosenblum,1988). Bunun de ötesinde onlar, öğretmenlerin daha çok neye bağlılık gösterdiklerinin farkına varabileceğini söylemektedirler. Buna göre öğrenciye bağlılık, öğretmenler için, sıcak ve üyelikten çıkma oranını azaltan, fakat akademik başarıya fazla katkı sağlamayan destekleyici bir iklim yaratırken; öğretime bağlılık bunun tersi sonuçlar üretir. Öğrenciye bağlılığın neden ve sonuçlarını yüksek beklentileri ve örgütsel bağlılıklarına karşılık geldiğini görölmüştür (Kushman,1992). Bununla birlikte, birbirleriyle örtüşme durumunda olan çoklu bağlılıkları ayrı ayrı ölçmek son derece zor olmaktadır (Firestone ve Pennell,1993:490-491,aktaran:Balay,2000:120).

Diğer yandan genel olarak bir meslek, uygulama için güçlü bilgi temeli ile tanımlanır. Meslek ayrıca, parasal amaçların ötesinde, belli değerleri benimsemeyi ve bütün üyelerinin derin bağlılığını gerektirir. Öğretmenlerin performansını araştırmak ve değerlendirmek genellikle zor olduğundan (dıştan bir araştırmacının değerlendirmesini güçleştirecek düzeyde çeşitli faktörlerden etkilenmesi ve durumsal nitelikte olması nedeniyle) iyi bir öğretim, temelde öğretmenin bağlılığı ve bilgisine dayanmaktadır (Firestone ve Pennell,1993:492; aktaran:Balay,2000:121).

2.1.5.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanma Özellikleri

C. Celep; öğretmenlerin öğretime, okullarına, öğrencilerine adanabildiklerini ve davranış örüntülerinin önem verilen adanmışlık nesnesine bağlı olarak değiştiğini vurgulamaktadır (Celep,2000:104).

“Bir işgörenin örgüte adanmasında, çalışma özelliklerinin önemli rol oynadığı yapılan araştırmalarla saptanmıştır. Çalışma özelliklerinin, içsel güdülemeyi sağlayan ödüllerden birisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum özellikle, eğitim örgütlerinde daha da önem kazanmaktadır” (Celep,2000:104).

Öğretmenlerin, kendi çabaları sonucunda doğrudan bir başarı elde ettiklerinde, işlerine, okula ve öğrencilerine adanmaları artırmaktadır. Çalışma özelliklerine ilişkin araştırmalar örgütün gelenekleri ve özellikleri olmak üzere iki öge üzerinde odaklaşmaktadır. İş yönelimli modelde; beceri çeşitliliği, iş kimliği, işin önemi ve anlamlılığı ile dönüt gibi özellikler üzerinde odaklaşmaktadır. Çalışma özellikleri ve adanmışlık ya da ilgili değişkenler arasında psikolojik durumların yer aldığı saptanmıştır. Bu psikolojik durumlar; çalışma sonuçları hakkında bilgi, işin anlamı ve çalışma sonuçlarına ilişkin sorumluluk yaşantısıdır (Celep,2000:104).

Bu bağlamda, çalışma sonuçlarına ilişkin bilgi, birisinin işi hakkındaki elde ettiği yararlı dönütlerdir. Çalışma sonuçlarına ilişkin sorumluluk “özerklik derecesi”ne bağlıdır. İşin anlamı; beceri değişimine (iş için gerekli olan becerinin zenginlik derecesi), işin kimliğine (bir işin tamamının aynı işgörenlerce yapıldığı örgütlerde) ve işin önemine bağlıdır (Firestone,Pennell,1993). Bu değişkenler bütünüyle öğretim işi ile adanmışlık arasındaki ilişkiyi içermektedir (Celep,2000:104).

“Aracı değişkenler (işin önemi, kimliği, özerklik, beceri zenginliği) gelişme gereksiniminin gücü (kişisel gelişme gereksinimi), bilgi ve beceri, başarı gereksinimi gibi niteliklerde etkileyici rol oynamaktadır” (Celep,2000:104).

Yapılan araştırmada; öğretmenlerin okuldaki iş yaşantılarından etkilenme derecelerinin farklı olduğunun belirtilmesine karşın; öğretmen yetkilerinin ve gereksinimlerinin iş yaşantısı ortamında rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Yani; öğretmenlerin özellikleri ve gereksinimleri, iş ortamında etkin bir işlev görmektedir (Celep,2000:104-105).

Öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisi konusunda yetersiz olan öğretmenlerin daha yaratıcı öğretim yaklaşımlarını öğretim sürecine uyarlamada güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır). Ayrıca gelişme gereksiniminin gücü gibi bireysel farklılıklar, çalışma özellikleri ve çeşitli bağımlı değişkenler arasında “belirsiz” ve zayıf etkilere” sahiptir (Celep,2000:105).

Geçmişten bugüne kadar yapıla gelen etkili okul araştırmaları, yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılığı kapsamında düşünülebilecek şu özelliklerini sıralamaktadırlar (Balcı,1993:56):

1. öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları,
2. yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
3. yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri plânlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlamasında oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
4. yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine öğretim uygulamalarının gelişiminde yardımcı olması.

2.1.5.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmalarının İçeriği

“İşgörenlerin örgütsel adanmışlığı çok boyutlu olup adanma odakları ve dayanakları, işgören eğilim ve davranışlarının kestiriminde önemli bir role sahiptir. Adanmışlık odağı, işgörenlerin bağlı olduğu birey ve gruplar gibi özel varlıklardır (Reichers,1985). Adanmışlığın dayanakları bağlanmayı oluşturan güdülerdir. İşgörenler çalıştıkları örgütlere olduğu gibi mesleklerine birliklere kendileri için odak noktası oluşturan öğelere adanabilmektedir” (aktaran:Celep,2000:133).

“Çok boyutlu adanmışlık, bir örgüt içerisinde çok çeşitli grupların yer aldığı ve örgütsel adanmışlığın, bu gruplara adanmışlıkların toplamı olarak algılandığı ve örgütün de bu yapının bir merkezi olduğu savına dayanmaktadır” (Reichers,1985,aktaran:Celep,2000:133).

Çok boyutlu adanmışlık yaklaşımı örgütün farklılaşmış bütünler olmadığı görüşüne dayanmaktadır. Diğer bir anlatımla örgüt, paydaş öğelerin (coalitional entities) oluşturduğu bir varlık olmakla birlikte, bu öğelerinde bileşimi bütünsel bir amaç ve değer oluşturmaktadır. Çünkü örgütteki paydaş öğelerin (öğretmen, öğrenci, meslek iş, yönetim, okul) amaç ve değerleri birbiriyle çatışır. Bu çatışma soyut anlamda örgütün bütünsel amaç ve değerlerini oluşturmaz. Örgüt bu öğelerin oluşturduğu bütün olmakla birlikte, örgütün amaç ve değerleri

bu ögelerin amaç ve değerlerinin bir bileşimi değildir. Örgütün bu bütünsel yapısı içerisinde her öge kendi amaç ve değerlerini korur. Bu bağlamda adanmışlıktan ya da örgütle özdeşleşmeden söz edildiğinde; örgüt üyelerinin yalnızca örgüt amaç ve değerlerini kabul ettiği anlamına gelmemektedir (Celep,2000:133-134). Çünkü iş görenlerin kendisine adadığı amaç eğer bu paydaş ögelerin herhangi birinin ya da birkaçının değerleri olabilir. Bir öğretmen için meslekî amaç ve değerler önem taşırken, bir başka öğretmen için öğrencinin amaç ve değerleri önem taşır. Bu durumda, öğretmeni okula adayan hususun yalnızca okulun amaç ve değerleri olduğunu söylemek güçtür. Öğretmen paydaş ögelerin (iş grubu, öğrenci, iş, okul, meslek, yönetim) birinin ya da birkaçının amaç ya da değerlerine adanabilir. Bir eğitim örgütü için dış baskı unsuru olarak algılanan dış paydaş ögeler; ekonomi, din, politika, siyasal yapı, toplumsal değerler ya da aile gibi kurumlardır.

Öğretmenlerin okul içi toplumsal rol davranışlarının dayanaklarını oluşturan okul dışı referans grupları; siyasal, ekonomik, toplumsal, dinsel ve kültürel yapı ve bunları temsil eden ruh ya da toplulukların amaç ve değerleridir. Okul içi referans grupları, iş takımı, öğrenci, meslek, okul işin amaç ve değerleridir.

Öğretmenlerin çok boyutlu adanmışlıklara sahip olabilmelerinin genel anlamda okul içindeki paydaş ögeler ile okul dışındaki referans gruplar arasındaki uzlaşma işbirliğine bağlı olduğu; bunun karşıtı bir durumda, çok boyutlu adanmışlığın görülemeyeceği gibi, birbiriyle çatışan adanmışlıkların da görülebileceği ileri sürülebilir (Celep,2000:133-134).

“Öğretmenlerin adanma odaklarının değişkenlik gösterdiği; öğretmenlerin öğretim etkinliklerine ve okullarına ve meslektaşlarına adanabildikleri; davranış örüntülerinin önem verilen adanmışlıklara bağlı olarak değiştiği saptanmıştır (Fireston,Pennell,1993, aktaran:Celep,2000:137). Bu amaçla örgütsel adanmışlık yaklaşımına dayalı olarak, öğretmenlerin okul, okuldaki öğretmen grupları, meslekleri ve işleri olmak üzere 4 adanma odağının önemli olduğu görülmektedir” (Celep,2000:137).

2.1.5.2.2.1. Okula Adanma

Öğretmenlerin okula adanmışlığının dayanağını okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleştirilmesi için fazla çaba gösterme ve okulda kalmayı sürdürme isteği oluşturmaktadır. Bir okulun amacı eğitim sisteminin genel amacı doğrultusunda ön görülen tutum ve davranışı öğrenciye kazandırmaktır. Bu açıdan okulun amacı, öğretmen için içsel bir güdülenme kaynağıdır. Çünkü, çıktının (öğrenci başarısı) kendisi güdüleme kaynağıdır. Öğretmenin okula adanmasını etki eden etmenlerden birisi de okulun yönetsel uygulamalarıdır. Okul yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamalarının öğretmenin adanmışlığını artırdığı gözlenmiştir. Öğretmenin okulda kalma isteği, okulun başarısı için fazla çaba gösterme, okuldaki yönetsel uygulamaları onaylama, okula adanmışlığı oluşturan etmenler arasında yer almaktadır (Celep,2000:138).

Eğitim’de kuruma adanmışlık, okulla özdeşleşmek, okulun parçası gibi hissetmek, okula sadakat olarak kendini gösterir (Glickman,1993,Porter ve diğerleri,1974:603-609).

Öğretmenlerin bir okula adanmışlıkları, konsepti farklılaştırabilir, genişletebilir ve ölçülebilir (Nir,2002:323-341).

Adanmışlıkla ilgili önemli araştırmalar gösterir ki kurumsal adanmışlık, kurumsal verimliliğe sebep olan davranışlarla ilişkilidir (Mowday ve diğerleri,1982,Porter ve diğerleri 1974).

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder (MEB,2006).

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular (MEB,2006).

2.1.5.2.2.2. Öğretim İşlerine Adanma

“İşe adanma işe sarılma olarak da adlandırılmaktadır. “İşgörenin işindeki etkinliğinin günlük yaşantısını meşgul etme derecesi” “İşgörenin psikolojik olarak işiyle özdeşleşmesi”, “İşin, işgörenin benlik bilinci üzerinde etkisi”, “Toplumsallaşma sürecinin ilk zamanlarında, işe yönelik değer yönelimi” olarak ele alınmaktadır” (Celep,2000:140).

Biz yine de öğretmenin neye adanmışlığı olduğunun önem olduğunu ve önemli değişiklikler yaratabileceğini tartışıyoruz. “Öğrencilere adanmışlık sıcak ve destekleyici bir ortam hazırlayabilir ve öğrencilerin okulu terk etme oranlarını düşürebilir. Ama akademik başarılarına katkıda bulunmayabilir; fakat öğretmeye adanmışlık tam tersi bir etki yaratabilir.” (Firestone ve Pennell,1993:491).

Adanmışlık ayrıca bireyin kendi işinde devamlılık sağlamasına da sebep olur. Örneğin, yeni bir iş, daha yüksek bir maaş ve daha iyi bir çalışma koşulları sunabilir. Ama aldığı başka ödüller kişinin mevcut işinde kalmasına sebep olur (Becker,1964:40-53).

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır (MEB,2006).

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar (MEB,2006).

2.1.5.2.2.3. Öğretmenlik Mesleğine Adanma

Mesleğe adanma, işgörenin mesleğe yönelik tutumları olarak tanımlanabilmektedir. Dahası işgörenin mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlere uygun davranma istediği ve meslekî rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir (Celep,2000:139).

“Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır. Okullarımızın bir örnek ve sınırlanmış yapıları buna uygun olarak değiştirilmeli; yalnızca yaptığını doğru yapan değil, doğru olanı yapan insanlar yetiştirilmelidir” (Başar,1999:12).

Başarılı okullarda öğretmenler hem mesleklerine hem de kurumlarına adanmışlardır. Bu adanmışlık yeniden yapılanmalarda itici güç, kaynak ve temel oluşturur. Grup çalışması ve adanmışlık arasındaki ilişki geliştirilip, adanmışlık iş performansı ve işten soğuma arasındaki ilişki incelenebilir (Mowday ve diğerleri,1974,Reichers,1985,Allen ve Meyer,1993, Kraut,1970).

Gruplar, öğretmenlerin daha işbirliği içinde, içsel olarak tatmin sağlayabilecekleri profesyonel arkadaşlarıyla birlikte çalışmalarına olanak sağlar. Gruplarda öğretmenlerin beklentileri ve değerleri, bireysel değişkenlerle birleşir (bilgi ve beceri, katılım, beklentilerin karşılanması, pozitif ve negatif duygular) öğretmenlerin adanmışlıkları şekillenir ve

çalıştıkları yere duygusal tepkileri oluşur (Kim ve diğerleri,1996, Lawler,1973,Smither,1988, Vroom,1964, Watson ve Clark,1984, Watson ve diğerleri,1987).

Duygusal tepkileri, cevapları okulda kalmak ya da gitmek yönünde olabilir. Beklentiler ile ilgili teorilerde karşılanamayan beklentilerin okulun vereceği maddî ödüllerle giderilemeyeceğini belirtirler (Lawler,1973,Porter ve Steers,1973,Steers,1977,Vroom 1964).

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır (MEB, 2006).

2.1.5.2.2.4. Çalışma Grubuna Adanma

“Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusunu yansıtmaktadır. Bununla birlikte, işgörenin kendisine referans grubu olarak seçtiği çalışma grubu, işgörenin rehberlik ve güvence gereksinimini doyurmakta ve örgütteki işgören tutumları etkisini sürdürmektedir. Bu açıdan öğretmenin, birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanması, en yakın dostlarının okuldaki bu öğretmenler olması öğretmenin çalışma grubuna adanmasını arttırmaktadır” (Celep,2000:138-139).

Çok az araştırma kurumlardaki yan sistemlerle (subsystems) adanmışlık arasındaki bağlantıya bakmıştır (Kushman,1992:5-42). Konu ile ilgili bazı araştırmalar okulun kalitesi ve karakteri, çocukların hedeflerine ulaşması, öğretmenler arasındaki profesyonellik ile öğretmenlerin gruba ya da takıma adanmışlığı arasında potansiyel, tam araştırılmamış bir bağlantı olduğunu gösteriyor (Barth,1990,Hoy ve Tartar,1992,Leitwood ve Menzies,1998).

Adanmışlık ile ilgili araştırmaların perspektifleri genellikle kuruma adanmışlığa odaklanır. Oysa son araştırmalar, odağı kuruma adanmışlıktan gruba adanmışlığa çevirmenin gerekliliğini gösteriyor. Gruba karşı birey kendini daha bağlı hissedebilir (Becker,1992,Bishop ve Scott,2000,Bishop ve diğerleri,2000).

Araştırmalar, grup çalışması öğretmenlerin gruba adanmışlığı konusunda anlamlı bir etkidir. Grup çalışması davranışlarını yüksek düzeyde gösteren öğretmenler, yüksek

düzeyde gruba adanmışlığı olan öğretmenler bazı alt testler (grup oryantasyonu, takım liderliği, destekleyici davranışlar) gruba adanmışlıkla doğrudan ilişkilidir.

Demografik değişkenlerin grup çalışması ve adanmışlık ilişkisinin etkilerine bakıldığında, koordinasyonun okulda geçirilen yıllarla ilişkili olduğu görülür.

Okullarda yüksek düzeyde grup çalışması öğretmenlerin gruba adanmışlığını destekliyor ve artırıyor. Öğretmenlerden oluşan gruplar öğretmenlerin adanmışlığını güçlendirebilir. En çok, grup üyelerinin uygun grup çalışması becerilerine sahip olması gerekebilir. Okuldaki takım çalışmalarının başarısı öğretmenlerin becerilerini yeni rollerine ve kolektif etkinliklerde aldıkları sorumluluklara ne kadar adapte edilebildiklerine bağlıdır (Dee ve Henkin,2001:30-34).

Çalışmanın sonuçları, verimli okul grupları için güvenin önemli bir faktör olduğunu doğruladı. Güven başarılı bir işbirliği ve iletişim için vazgeçilmez ve üretici bir grup ilişkisinin de temelidir (Baier,1986:232).

2.1.5.2.3. Öğretmenlerin Adanmışlığına Etki Eden Faktörler

Bir okulda öğretmen adanmışlığına etki eden iş yaşantısı özelliklerinin bazıları; iş tasarımı, özerklik, karar katılma, dönüt, işbirliği, öğrenme fırsatları ve kaynaklardır (Firestone,Pennell,1993,aktaran:Celep,2000:105).

İş tasarımı, beceri çeşitliliği, işin kimliği ve işin önemi öğelerinin bileşiminden oluşmaktadır. Öğretmen için anlam taşıyan bir çalışma, içsel olarak güdüleyici bir işleve sahip olup, anlamsız ve tekdüze bir çalışmadan daha fazla adanmışlığa yol açmaktadır (Celep,2000:105).

Öğretmenler oldukça çeşitlilik gösteren işlere sahip olmalarından ya da belli bir zaman sürecinde (ders saati içinde) pek fazla işi tamamlama gereğinin bir sonucu olarak rol gerginliğine girebilmektedirler. Bu durum öğretmenlerin yaşadıkları başarının sürekliliğini azaltabilmektedir (Celep,2000:105).

Belli bir sınıfın öğretmeni bir eğitim öğretim dönemi boyunca kazandırdığı davranış bütünüyle o öğretimin ürünüdür. Öğretmenin yeterlilik duygusu, işinin sahiplenmesi ve beklentileri gibi değişkenler öğretimin önemliliğini ortaya koymaktadır (Celep,2000:108).

Özerklik: işgörenin, işini plânlama ve uygulama süreçlerini belirleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır. Özerklik öğretmenlerin işini plânlama ve uygulama süreçlerini belirlemesine yönelik kararlardaki etkilerini yansıtan katılımla ilintilidir. Adanmışlık işgörenin iş çıktılarına ilişkin yaşadığı sorumluluktan kaynaklanmaktadır. Yani, işgörenin iş çıktıları konusunda kendini sorumlu hissetme derecesi onun adanmışlık derecesini ortaya koymaktadır (Celep,2000:109).

Özerklik duygusuna sahip olan ve diğer öğretmenlerle işbirliği eden öğretmenlerin, okula daha fazla adanacakları; diğer taraftan, okuldaki diğer öğretmenlerin tehdidinden korkan ve özerkliklerini korumak için izolasyona başvuran öğretmenlerin okula daha az adanacakları akla yatkın görünmektedir (Celep,2000:111).

Dönüt, kuramsal olarak, yüksek içsel güdülenmeyi sürdürme hem örgüte hem de işe adanmanın merkezidir. Dönüt, birisinin başarısı ve etkililiği hakkında çalışmasından doğrudan elde edilen açık ve doğru bilginin miktarıdır (Celep,2000:111).

“Dönüt, öğretimsel çabaları kuvvetlendiren ve değişimi gerektiren sorun alanlarına işaret eden bilgiyi sağlayarak öğretime ve örgüte adanmayı artırabilmektedir. Öğretmenler asıl olarak dönütün yedi kaynağına sahiptir:

- öğrenciler ve işlevi,
- biçimsel olmayan yönetici değerlendirmesi,
- akran değerlendirmesi,
- yöneticilerin, akranlarla biçimsel olmayan etkileşimleri,
- ailelerle biçimsel olmayan etkileşimleri,
- standart testler,
- öğretmenlerin öğretim etkinliklerine ilişkin asıl bilgi kaynakları

doğrudan öğrencilerle etkileşiminden kaynaklanmaktadır” (Celep,2000:112).

İşbirliği, iki ya da daha fazla insanın bir işte birlikte çalışması durumunda söz konusu olmaktadır. Okul ortamında işbirliği; program, plân, ders plânlarını geliştirme, akranları geliştirmeyi sağlama ve iş takımını eğitme olarak düşünülmektedir. Ayrıca izolasyon duygusunu engellemekte, birlikteliği ve birlikte olma duygusunun geliştirebilmektedir (Celep,2000:113-114).

Kaynaklar, öğretmenlerin işini başarma ve işsel ödülleri yaşama olanağı bulabildiği madde ve kurumsal araçlardır. Bunlar düzenli öğrenme çevresi, yönetsel destek, yeterli fiziksel koşullar, yeterli öğretim kaynakları ve dengeli iş yüküdür (Celep,2000:114-116).

Çalışma faktörlerine ilişkin araştırmalar, bu faktörlerin bağlılıkla nasıl bir ilişki içinde olduğunu bulmayı amaçlamıştır. İş faktörleri, işin yoğunluk ve kalitesini etkileyen içsel güdüleyiciler sağlar. İş faktörleri bunu, hoş, anlamlı ve doyurucu psikolojik durumlar üretmek yapar. İş faktörleri, düzenli bir şekilde kurulduğunda, işi içsel olarak ödülleyici kılar. Bu içsel güdüleyiciler özellikle öğretimde önemlidir. Öğretmenler, doğrudan çabalarıyla elde ettikleri başarı sonrasında işlerine, işyerlerine ve öğrencilerine daha çok bağlılık göstermektedirler (Firestone ve Pennell,1993:493). İşe ilişkin koşullar, öğrencilere aktarılması istenen değerleri etkin şekilde tasdik etme konusunda öğretmenleri daha özendirici nitelikte olmalıdır (Weber,1997:269). Bu konuda yapılan araştırmalar, öğretmen bağlılığını geliştirme bağlamında aşağıdaki araçların önemine dikkat çekmektedirler (Firestone ve Pennell,1993:493-509,aktaran:Balay,2000:121).

2.1.5.2.4. Adanmışlık ve Yönetim Teorileri: Adanmışlığın Yönetim Teorilerinde Ele Alınışı

Bugün itibariyle modern-sonrası çağdaş, güncel kavramlar ya yaklaşımlara bakıldığında; yönetimin diğer konuları da organizasyon konusuna benzer şekilde kendi içinde ayrıntılı bir şekilde incelenmeye başlanmış ve yönetim denildiğinde değişik disiplinleri bünyesinde taşıyan bir çalışma alanı anlaşılır olmuştur.

Yeni bir yönetim düşüncesini ve organizasyonların yapılandırılmasını etkileyen üç önemli gelişmeden kısaca söz etmek gerekecektir. Bunlardan birincisi iletişim ve bilgi işleme teknolojisindeki gelişmelerdir. İkinci faktör; uluslararası rekabet, ulusal sınırların anlamını yitirmesi ve globalleşme gibi gelişmeler olmuştur. Üçüncü gelişme; insan hakları, insanî değerler, kişilik kavramı, “insan”ın her husustan önemli bir varlık olarak ortaya çıkması

olmuştur.1980’li yıllarda başlayan ve 1990’lı yıllarda yaygınlık ve popülarite kazanan yönetim kavram ve uygulamalarının başında Toplam Kalite anlayışı ve Toplam Kalite Yönetimi gelmektedir. Kalite olayı “teknik” bir uygulama olmaktan çıkarılarak bir “felsefe” haline dönüşmüştür. Günümüz koşullarının ortaya çıkardığı ve özellikle Toplam Kalite Yönetimi anlayışı ile uygulamaya aktarılan rol değişiklikleri şunu ifade etmektedir: Globalleşme dönemi öncesi yönetim anlayışı büyük ölçüde “formal yetki” ve “yöneticinin yönetmesi”ne dayanıyordu. Oysa bugün ortaya çıkan anlayış, formal yetki yerine “kazanılmış otorite (yetki)”, “ekip organizasyonu” ve karar vericilerin işi fiilen yapanlara yakın olması, hatta mümkünse aynı kişiler olmasını vurgulamaktadır. Bunun sonucu olarak; işleri fiilen yapanların ve özellikle müşteri ile fiilî temas halinde olan çalışanların yaptıkları işleri kendi işleri gibi ele almaları ve sorunları yerinde ve hemen çözmeleri beklenmektedir. Yani bu şekilde çalışanların karar verici olmaları hedeflenmektedir. Bu olaya “güçlendirme” denilmektedir. Güçlendirme sadece bir yetki devri olayı değildir. Güçlendirmenin içinde eğitim, bilgi, kişinin kendine güvenini artıma, motivasyon, sonuç elde etme cesaret ve hırsını artırma ve hatalardan öğrenmesini sağlama vardır. Dolayısıyla, güçlendirilmiş çalışanlar, sorunları amaçlar doğrultusunda (hatta amaçları da kendileri belirleyebilir) çözmek için karar verecekler ve uygulamayı yaparak sonuca ulaşacaklardır. Görüldüğü üzere böyle bir anlayış üst kademenin rolünü değiştirmekte ve üst kademeye, güçlendirilmiş çalışanların daha başarılı olmaları için gerekli ortamı yaratmak ve kaynakları bulmak ve paylaşılan bir vizyon oluşturmak görevini vermektedir. Yani deyim yerinde ise, üst kademe yönetim geri plâna kaymış ve daha çok lojistik destek sağlama, eğitime, cesaret verme, mentorluk ve koçluk yapma işlemi üstlenmiştir. Vizyon doğrultusunda amaç belirleme, gerekli kararları verme, uygulama, sonuçları değerlendirme gibi “günlük” konular güçlendirilmiş alt kademeye bırakılmıştır. Rollerdeki bu değişiklikleri ifade etmek üzere “ters dönmüş üçgen” benzetmesi kullanılmaktadır. Böyle “ters dönmüş üçgen” uygulamasını gerçekleştirdiklerini söyleyen organizasyonlarda başarı paylaşımının nasıl olduğu ve primi kimlerin aldığını araştırmak ilginç olabilir (Koçel,2003:373-383).

“Kavram olarak kalite, çeşitli şekillerde tanımlanmaktaysa da bunların tümü mal ve hizmetlerde, hizmetlerin, müşterilerin gereksinim ve doyumunu karşılayacak derecede yetkinlikte birleşmektedir. Kalite, müşterilerin doyumsuzluğundan kaçınarak hata ve bozukluklardan arınmış olmayı da içerir. Bu tanımda, kalitenin hareketli bir hedef olduğu; süreç, ürün ve hizmetlerin sürekli olarak geliştirilebileceği vurgulanmaktadır” (Aksu,2002:88).

Örgütlerin geliştirilmesindeki önemli sorunlardan birisi liderlik ve yöneticilik kavramlarının anlaşılmasıdır. Çağdaş yönetim kuramı ve uygulamalarındaki gelişmelerin özünde, her ikisi de gerekli ve önemli olan bu iki kavramın arasındaki farklılığın yeni ve radikal tanımları yer almaktadır (Ensari,1999:82).

Toplam Kalite Yönetiminde önemli olan sadece müşterilerin tatmin olmayıp aynı zamanda iç müşterilerin (tüm çalışanların) istek ve beklentilerini belirlenmesi gerekmektedir. Düzenlenecek çalışanların memnuniyeti anketleri ile çalışanlara firmanın imajı, çevre ile ilişkileri, firmaya bağlılıkları, firmanın geleceği, amirlerinin davranışlarını değerlendirme ve onlardan beklentiler, astları ile ilişkileri ve şikâyetleri, tepe yönetiminin tutumunu değerlendirme, firmanın sağladığı maddî ve parasal imkânlar, firmanın sağladığı sosyal ve sportif imkânlar, firma içi katılımcı yönetim biçimi, sorun çözme yaklaşımı ve buna benzer bir dizi sorunlarla tüm çalışanların görüş ve düşünceleri değerlendirilir. Çalışanların memnuniyetsizliği tümünü ya da bir departmanın bir unvan grubunu oluşturan insanların memnuniyetsizliğini oluşturan nedenler tespit edilerek giderilmeye çalışılır. Burada amaç, çalışan memnuniyetini sürekli değerlendirerek mükemmele ulaşmaktır.

“Çalışanlara odaklılıkta ikinci önemli konu ise, örgüt içinde görevli tüm çalışanların birbirini iş yaparken ve iş ilişkilerinde bulunurken müşteri gibi görmeleridir. Bu bir örgüt kültürü işidir, bu en üst kademedен en alt kademelere kadar tüm örgüt yönetici ve çalışanlarına benimsetilmelidir. Bu anlayış bizi gerçek müşterimizin tatminine ve memnuniyetine götürecek en önemli araçtır” (Eren,2003:120).

Öğretmen, öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge gibi) izleyerek bunlara uygun davranır (MEB, 2006).

Toplam Kalite Yönetimi, 1984 tarihli İSO 8402’de şu şekilde tanımlanmaktadır: Bir kuruluş içinde kaliteyi odak alan kuruluşun, bütün üyelerinin katılımına dayanan, müşteri memnuniyeti yolu ile uzun vadeli başarıyı amaçlayan ve kuruluşun bütün üyelerine ve topluma yarar sağlayan yönetim yaklaşımıdır (Özveren,2000:6).

“İşletmeler hedeflerine ulaşabilmek için uzun süre teknolojiyi bir kaynak olarak kullandı. Ürünlerin hızla eskimesi ve sermayenin yayılması bu üstünlüğü zayıflattı. Böylece artık malî kaynaklara ulaşabilmek bir üstünlük nedeni oldu. Üçüncü olarak ölçek ekonomileri ön plâna çıktı ve son olarak da insan. Bütün üretim faktörlerini kullanan insandır. İşyeri

kavramı bile ortadan kalkabilir ama iş görenler hep var olacaktır. Özellikle bilginin en önemli sermaye haline geldiği yirminci yüzyılın sonunda, işletmeler arasındaki farkı oluşturan en önemli faktör insandır” (Erdemir,2000:120).

Artık insanları yönetmek diye bir kavramın varlığı tartışılmaktadır. “Kimse insanları yönetemez, görev insanlara liderlik yapmaktır. Hedef bireyin kendine özgü belirli gücünü ve bilgisini verimli kılmaktır. Bir metaforla ifade etmek gerekirse, modern dönemde; düz ovalarda savaşan düzenli ordular gibi olan işletmelerin düzenli ordu askerî gibi tek tip eğitime sahip, her adımda emirle hareket eden personelleri, günümüzün sık ormanlar ve bataklıkları andıran piyasası içerisinde rekabet göstermek zorunda olan işletmeleri için yeterli olamamaktadır. Artık, her ortamda kendi kişisel çabalarıyla sonuca varabilecek ve birbirinden teçhizata sahip, emir almayı beklemeden inisiyatif kullanabilecek, “rambo” türü personeller gerekmektedir (Taşçı,1998:239-251).

Çok sayıda incelemeye konu olduğu şekliyle, daha fazla kazanan işletmeler için insanların sahip oldukları entelektüel sermayenin önemi yanında, bir başka post modern bakış açısı daha bulunmaktadır. Son dönem işletmelerinde, çalışanlar arasında, sadece para kazanmayı gözetmeyip, çalışarak insanlığa faydalı olmak, ardında önemli eserler bırakmak gibi değerler egemen olmaya başlamıştır. İşletmecilik anlayış, müşteriye tatmin etmekten kendini tatmin etmeye doğru gelişmektedir. Bu işse klâsik çok üretme, çok satma ve çok kazanma felsefesine sahip örgütlerde profesyonelleşen ve daha çok kendini tatmin etmek için çalışan personel ile yönetim arasında çatışmalara neden olmaktadır (Erdemir,2000:120-121).

Bu anlayışı kabullenen ve destekleyici yaklaşımlar sergileyen kurumlarla çalışanları arasında ise çok çalışıp yükselmeye dayalı geleneksel kariyer sisteminin yerine daha feminen bir karakter taşıyan yeni bağlılık biçimleri, yeni şirket türleri oluşmaktadır (Handy,1998:77-95).

“Toplam Kalite Yönetimine; esaslı bir teorik bazı olmadığı, ileri sürdüğü ‘ilke’ler de esasında sağduyulu bir yöneticinin zaten uygulayacağı ilkelerdir, başarısı büyük ölçüde üst kademe yönetiminin desteğine bağlıdır gibi eleştiriler yapılmaktadır” (Koçel,2003:386-387).

“Postfordizm, çalışma hukukunda ve kolektif sözleşme hükümlerinde gitgide daha da gedikleri açıyor, ücretlinin şirkete aidiyetini topluma ve sınıfına aidiyetinden ve ekonomik

yurttaşlıklarının tanıdığı haklardan daha önce geldiği ilkesini yerleştiriyor. Herkesten kendini şirketin amaçlarına koşulsuz ve kişisel olarak adanması talep ediliyor ve tüm kişisel varlık (dilsel yetenekler, öğrenme, öngörme ve analiz yapma kapasitesi gibi) şirket amaçlarının hizmetinde araçsallaştırılıyor. Şirket öncelikle kişiyi ve kendini adamayı satın alıyor. Burada şirket mantığıyla işgal edilmemiş ne fizikî ne de psişik herhangi bir mekân kalır” (Ertürk,2006:10).

Günümüzde eğitim sürecine ilişkin çalışmalar, eğitim amaçlarına ilişkin olanlara göre daha çoktur. Gerçekten eğitimin “neden” “ne için” yapıldığından çok, “nasıl” yapılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. “Nasıl” sorusuna yanıt olarak da çok sayıda kavram, eğitim pratiklerimiz içine girmeye başlamıştır. İktisadî ilişkiler alanında ithal edilen “Toplam Kalite” kavramı, kullanıla sözcükler, süreçler ve ilkeler açısından eğitim sistemine “yabancı” olmasına karşın, bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler ve aileleri de bir şekilde “mutlu edilmesi” ya da “tatmin edilmesi” gereken “müşteriler” olarak düşünülmektedir. Eğitim sistemimizde “öğrenen örgüt” kavramı ile eğitimsel amaçlar için araç olan okullar, amaç haline dönüştürülmüş, eğitim sistemi adeta “insansızlaştırılmıştır”. Okul düzeyinde “vizyon” ve “misyon” ve “stratejik amaçlar” öngörme çalışmaları da, yeniden düş kurabilmeyi anımsatmaları açısından katkı getirici, ancak uygulandığı biçimiyle öğretmen ve öğrenci sorunları ile eğitimde gerçek insanî etkinliklerden, diğer bir deyişle toplumsal ilişkiler bağlamından kopuktur. Ayrıca okul düzeyinde yapılan çalışmalarla, ulusal eğitim amaçlarından uzaklaşma olasılığı da doğmaktadır. Dolayısıyla hazırlanan okul gelişim plânlarının ne yazık ki pek azı, okul düzeyinde karşılaşılan sorunları çözme gücü bağlamında nitelikli olmakta, genellikle derinlikten yoksun bir yöntem sorunu ve denetim için hazır edilmiş bir ürün olarak dosyalarda bekletilmektedir (Tural,2005:236).

“Toplumsal gelişmedeki hız tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da değişmeyi, sürekli yenileşmeyi ve kalite olma olgusunu beraberinde getirir. Modernizm daha çok klâsik liberal kuram ile açıklanırken, küreselleşme neo-liberal kuram çerçevesinde açıklanmak istenir. Devletin, refah devletinden kalan görevleri bu bağlamda yeniden düzenlenmek istenir. Neo-liberal model çerçevesinde kamu yönetime ilişkin yeni yönetim modeli New Public Management (yeni kamu yönetimi)’dir. Eğitim sistemi de bu çerçeve içinde düşünülür ve bu sistemin kalitesinin iyileştirilmesinin aracı da eğitimde toplam kalite modeli olarak sunulur” (Hesapçıoğlu,2003:148).

Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımının en önemli unsuru, “müşteri memnuniyeti”dir. Kalite kavramı, rekabetçi kapitalizmin bir ürünü olduğundan, bu kavramın pazarla ne kadar uyumlu olduğunu gözlemek mümkündür. Eğitimin nasıl pazarda alınıp satılan bir metaya dönüştürüldüğü ve bunun da serbest pazar ekonomisinin mantığına uygun olduğu yönünde dolaylı bir iç meşrulaştırmanın gerçekleştirildiğine vurgu yapmak gerekmektedir. Bu anlamda, “Üniversite bir fabrika, öğrenciler girdi, öğretim elemanları da tedarikçi” değildir ve olmamalıdır. Kuşkusuz bu vurgu noktasının arka plânında, kesinlikle üniversiter eğitimin kalitesinin yükseltilmesi konusunda bir karşı duruş sergilendiği anlaşılmamalıdır (Dağtaş,2006:69).

Türkiye’de özellikle 24 Ocak 1980 kararları ile birlikte gündeme getirilen özelleştirme uygulamaları, her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de ciddi eşitsizlikler yaratmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, var olan eşitsizlikleri gidermek ve eğitimin sorunlarına çözüm üretmek yerine eğitim kurumlarının “devletin sırtına yük olmayan”, “kendi kendine yetebilen” kurumlar haline getirilmesine yönelik girişimlerde bulunulmuştur. Bu girişimlerden birisi olarak, kapitalist işletmelerin yönetim modeli olan Toplam Kalite Yönetimi eğitimde uygulamaya çalışılmıştır. Toplam Kalite Yönetimi’nin eğitimde uygulanmasının ardında yatan zihniyet; “öğrenci odaklı eğitim” söylemi adı altında, öğrenciyi ve velisini birer müşteri, okulu üretim yapan bir fabrika, öğretmeni tedarikçi ve okul yöneticilerini de tahsildar olarak görmektedir. Okullar, bu noktada eğitim-öğretim yapılan kurumlar olmaktan çıkmakta, daha çok piyasa mekanizması içinde yer alan yapılara dönüşmektedir. Bu anlamda eğitimde uygulanmak istenen Toplam Kalite Yönetimi, diğer uygulamalarla birlikte eğitimin özelleştirilmesine yönelik politikaların önemli basamaklarından birisidir. Eğitimden bahsederken, piyasa mekanizmasının tanımı olan ve satıcı-müşteri ilişkisi çerçevesinde tanımlanan “kalite”den değil, nitelikli eğitimden bahsederiz. Çünkü kalite kavramı her husustan önce müşterinin istek ve beklentilerine uygun mal ve hizmetleri üretebilme yeteneğini ifade eder. Dolayısıyla kaliteyi belirleyen piyasanın temel aktörü olarak kabul edilen müşteriler ve onların istek ve beklentileridir. Oysa nitelikli eğitimden bahsedilirken, toplumun gelişim içindeki en önemli dinamiklerinden olan çocuk ve gençlerimizi başta olmak üzere halkın, kendi geleceğine ilişkin bağımsızlık ve özgür bir toplum yaratılması amacıyla geliştirici kültürel ve bilimsel faaliyetlerin toplamı olan eğitimden bahsedilir. Dolayısıyla, “kalite” kelimesinin kendisi bile tek başına, ciddi bir politik ve ideolojik yanılsamayı içermektedir. Toplam Kalite Yönetimi’nin kullandığı yöntemlerden birisi etkin iletişimidir. Her an ve her durumda, insanları, işi, işlevleri denetlemenin bir aracı olarak kullanılır.

“Yönetime tam katılım” Toplam Kalite Yönetimi’nin öncelikli ilkelerinden birisi olarak ileri sürülmekte, ancak katılımın kararlara mı, sonuçlara mı olduğu konusunda herhangi bir açıklık getirilmemektedir (Aydoğanoglu,2006:70-72).

Toplam Kalite Yönetimi’nin “kalite” kavramı, müşteri memnuniyetini temel alan ve nitelikli, kamusal eğitim ile bağdaşması mümkün olmayan bir kavramdır. Müşteri, piyasada mal ve hizmeti satın alan kişiyi tanımladığından, her yurttaşın hakkı olan eğitim hakkı satın alınabilir ya da satın alınması gereken bir meta olarak kabul edilmektedir. Okullarda eşit, bilimsel esaslara dayalı, demokratik, nitelikli bir eğitim anlayışı yerleştirmek yerine; dayanışmadan çok rekabete dayanan, bireyciliği özendiren, piyasa ilişkileri içinde bir meta haline getirilmek istenen eğitim anlayışının yerleştirilmesine çalışılmaktadır. Tüm insanı değerleri, “müşteri memnuniyeti” adı altında kapitalist ticarî ahlâka göre yeniden şekillendiren, paradan ve bireysel çıkardan başka bir husus düşünmeyen bir toplum yaratma çabaları Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları ile yeni bir boyut kazanmıştır. İç müşteri fikri ile emekçiler arasındaki, dış müşteri fikri ile de üretim ilişkileri içinde olan kurumlar arasındaki tüm ilişkileri paraya ve çıkara dayalı rekabete koşullandırılmak teme hedefler arasındadır. Toplam Kalite Yönetimi’nin finansmanının, işyerlerinde sosyal, kültürel etkinliklerden ve bağışlardan sağlanacağı ileri sürülmektedir. Bu kadar önemsenen ve “çağdaş proje” olarak tanıtılan model için kaynak olarak, ortaçağ mantığı ile para toplama, bağış gibi çözümler belirlenmiş olması ciddi bir çelişkidir. Bugüne kadar gerçekleştirilen uygulamalar, eğitimde Toplam Kalite Yönetimi uygulaması ile, demokratik yönetim ve katılımcılığın gerçekleşmesinin mümkün olmadığını göstermiştir. Yapılan en önemli uygulama, “nitelikli sınıflar” oluşturmak için velilerden çeşitli miktarlarda paralar toplamak olmuş, para vermeyenlerin sınıfları ayrılarak öğrenciler arasındaki sınıf ayrımı bizzat Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tescil edilmiştir (Aydoğanoglu,2006:72-73).

Toplam Kalite Yönetimi ideolojik olarak, okulöncesi eğitimden, üniversite sonuna karar tüm genç beyinleri esaret altına alan ve sisteme boyun eğmeyi öğütleyen çok tehlikeli bir ideolojik içeriğe sahiptir. Çünkü kalite eğitiminin anaokulundan itibaren çocuklara yapacağı ilk etki, bireyciliğin öneminin öne çıkarılması ve çocukların kendinden başka hiçbir husus düşünmez hale getirilmesidir. Böylece toplumsal bir varlık olan insanın, toplumsal sorumluluk ve dayanışmadan tümüyle kopuk, ülke ve halkının sorunlarından, tarihsel ve kültürel değerlerinden uzak bir birey olarak yetişmesi sağlanacaktır. Toplam Kalite Yönetimi, özelleştirmeye hizmet eden, esnek çalışmayı getiren, kârlılık, rekabet ve müşteri memnuniyeti

üzerinde kurulmuş bir sömürü sistemidir. Kârlılığı getirmektedir; çünkü esnek çalışmayla birlikte daha yoğun iş daha az ücret sağlamakta, işin malî yükünü öğrencinin dolayısıyla velinin üstüne kalmaktadır. Rekabeti getirmektedir: çünkü oluşturulan ekipler içindeki öğretmenler artık birbirinin rakibi haline gelmektedir. Öğretmenler hem kendi ekibindeki arkadaşlarıyla, hem de diğer ekiplerle sürekli yarış ve rekabet içine itilmektedir (Aydoğanoglu,2006:73).

Performans değerlendirmesi iş güvencesini ortadan kaldıran, ücret eşitsizliğini arttıran, çalışan sayısını azaltan ve sendikal örgütlülüğü güçsüzleştiren bir uygulamadır. Performans değerlendirmesi ile eskiden belli değerleri paylaşan, birlikte omuz omuza sendikal mücadele veren emekçiler, kendi iradeleri dışında, artık birbirinin ezelî rakibi haline geleceklerdir. Böylece paylaşım, dayanışma gibi kavramlar da ortadan kalkacak; yerini bireycilik, rekabet gibi son yılların “moda” kavramları alacaktır (Aydoğanoglu,2006:74).

Özelleştirme, Grover Norquist ve Terry Moe’nin belirttikleri üzere, mevcut sistem koşulları altında en fazla mağdur olanlarla öğretmen sendikalarını birbirlerinden ayrıştırırken, muhafazakâr öncelikleri fonlamakta olan şirketlerin kârlarına kâr katacaktır. Öğretmen sendikaları, eğitimin özelleştirilmesini birçok nedenden dolayı muhalefet etmektedirler. Devletin özel eğitimin niteliğini izleyebilme ve denetleyebilme yeteneğini sorgulamaktadırlar. Özel tedarikçiler, zor öğrencileri ya da özel ihtiyaçlara sahip öğrencileri dışlamak suretiyle pastanın kremasını kapacaklar. Kamusal eğitimin fiziksel ve duygusal olarak başarısız olan öğrencilerin çoğunluğuna hizmet vermek durumunda kalacağı için, özel tedarikçilerle bu tedarikçilerin mutlak anlamda yeteneksiz olmamaları durumunda, benzer sonuçlar elde etmekte zorlanacaktır. Nihayet okul öğretmenleri zaten yetersiz ücret almakla birlikte özel tedarikçiler sendikal sözleşmelerden muaf olacaklar ve istihdam koşullarını daha da kötüleştireceklerdir. Müstahdemler gibi hizmet işçileri açınsındansa özel işverene geçiş daha da sert bir biçimde yaşanacaktır

Bu tartışmalar arasında yitip giden hüznü gerçek ana politik partilerden hiçbirisinin, uzun zamandır ABD ekonomisinin temel direklerinden birisi olmuş olan kamusal eğitimin yardımına koşmaya hazır görünmemesidir. Özelleştirmenin ekonomik etkileri derhal hissedilmeyecektir. Ancak zaman içinde iş gücünün büyük bir bölümü, daha düşük nitelikli eğitim tuzağının mağduru haline geldikçe, bu durumun toplumun tüm cepheleri üzerinde şaşmaz biçimde olumsuz etkileri görülecektir (Perelman,2006:55-61).

“Yeni yönetim anlayışının anahtar kavramı ‘etkinlik’/ verimlilik’dir. Bilgi toplumunun okulu/eğitimi, etkili okul/etkili eğitimidir. Dış değişim bağlamında örgütsel değişimin bir aracı olarak, yani etkili okulu/etkili eğitimi gerçekleştirebilmenin bir aracı olarak toplam kalite yönetimi anlayışı geliştirilmiştir. Şüphesiz eğitim sistemini, eğitim kurumlarını daha etkili, daha kaliteli duruma getirmenin yolları hep aranmıştır ve aranacaktır. Burada sorun öğretmen/öğrenci ilişkisinde somutlaşan eğitim ilişkisinin müşterilik/tüketiciilik üzerine yapılandırılmasıdır.

“Ekonomi/işletme kökenli toplam kalite yönetimi anlayışında mal üreten örgütler/kurumlar için bu sözcük uygundur. Fakat ekonomi/işletme kökenli bilimsel kavramların eğitim sistemine aktarılmasında dikkatli olunmalıdır. Ekonomi/işletme yazınında müşterinin bir tanımı vardır ve o da şöyledir: Cebinde parası (alım gücü) olan ve değişik mal ve hizmetler talep eden kişi. Eğitime ilişkin ilk kuramsal düşüncelerin oluşturduğu Antik Yunan’dan, yani yaklaşık 2000 yıldan bu yana eğitime durumunda olan kişi için sürekli öğrenci denmektedir. Bir eğitim sisteminin temelini öğretmen-öğrenci ilişkisi oluşturur. Eğer bu ilişki öğretmen-müşteri ilişkisine dönüştürülürse bunun o eğitim sisteminin geleceği için ağır sonuçları olur. Müşterinin bir coğrafyaya, bir ülkesel ülkeye aidiyeti söz konusu olamaz. O talep ettiği mal ve hizmetleri ister yerli ister yabancı olsun istediği yerden almak ister. Onun yerli malı olsun gibi bir endişesi yoktur. Ulus devletler vatandaşlık kategorisi üzerine yükselir” (Hesapçıoğlu,2003:145-165).

“Eğitim programlarının kültürde, teknolojide, siyasette ve dış dünya ile olan ilişkilerde yaşanan değişim için tutum, değer ve bilgileri kazandırmak biçiminde yapılması, küreselleşmenin eğitim boyutu açısından bir zorunluluk ifade eder. Bu yoldan ders kitapları ve içerikleri yeniden gözden geçirerek uluslararası düzeyde ilişkilerin kavranması kolaylaştırılmalıdır” (Tezcan,2002:55).

Yeni ilköğretim müfredatı, neoliberal ekonomi politikalarının bir sonucu ve gereği olarak ortaya çıkmıştır. Aşırı ayrıntılı ve “çağdaş” bir dil, yönetim ve felsefesi ile yeni müfredat, küreselleşen bir dünyada iktisadî menfaat ve mantık temelinde yer almanın, “insan sermayesi”nin geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve “bireycileştirilmesi”nden geçtiğini zımnen değil, bilakis açıklıkla ortaya koymaktadır. Yeni müfredatta, bireyin çok yönlü gelişiminden ziyade piyasaya uyarlanabilirliğini “kalite”, “etkinlik”, “verimlilik” gibi neoliberal ideolojide sıkça kullanılan iktisadî kavramlar çerçevesinde ele alan açılımları, örneğin yeni Sosyal

Bilgiler Dersi müfredatından yer alan “Küresel Bağlantılar” gibi başlıklarla açıkça belirtilmektedir. Konuya böylesi bir yaklaşımla, küresel ilişkilerle farklı kültürlerin tanınabileceği ileri sürülse de, tek boyutlu bir birey yaratılması muhtemeldir.

AB ve Türkiye’deki büyük sermaye çevreleri, öğretmen, müfredat, ders kitapları olmak üzere bütün eğitsel özne ve materyallerin küreselleşmenin gereklerine uyarlanması konusunda mutabıktırlar. Yeni küresel ideoloji neoliberalizmin birey modelinin nitelikleri, homo economicus tipine denk düşmektedir. Bu birey tipinden “piyasa ve rekabete” şu açılardan duyarlılık beklenmektedir: Toplumsal hayatı bir iş adamı (girişimci) gibi kavramak, gerektiğinden ekonomik bağlama özgü risk alma anlayışını bütün hayata uyarlamak, piyasa dilini ezberlemek ve onu diğer dillere tercüme etmek, kolektif diğerlerden ziyade bireysel yetenek ve potansiyelleri “ekip/takım” çalışması içinde değerlendirmek, insanın bir sermaye olarak değerlerinin öncelikli olduğunda inanmak, ileri bilgi ve teknoloji toplumunun hızlı ve yoğun çalışma şartlarına uyarlamak, yerel değerleri küresel şartlarda sadece bir meta olduğunu kavramak, iş hayatının yarattığı tahribatları gidermek ve serbest zamanları “özel” ortam, araç ve gruplarla geçirmenin elitizm için şart olduğunu algılamak, meritokrasinin en ussal değerlendirme biçimi olduğunu kabul etmek, kariyerizmi bir amaç olarak benimsemek vs. Sosyal Bilgiler dersi müfredatında bu gerekçe şu şekilde belirtilmektedir: “Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Hazırlanmış olan program; dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizleri dikkate alınmaktadır” (MEB,2004b:44).

Aslında, eğitime neoliberal bakış açısı çok önceleri, 1960’ların sonlarında Ivan Illich, okulun ortadan kaldırılmasını savunduğu düşüncelerinde özlü bir şekilde şöyle dile getirmişti: “Okul, diğer ticarî mallar gibi aynı yapıya sahip, aynı sürece göre uyarlanmış olan bir eşya satmaktadır: müfredat” (Illich,1998:66). Eğitimdeki neoliberal politikaların altında yatan, piyasaların temel adalet ve hakkaniyetine olan inançtır. Eğitimdeki rekabetin dezavantajlı konumdaki çocuklara şu an sahip olmadıkları fırsatları vermenin yanı sıra okulların verimlilik

ve duyarlılığını yükselteceğini, emeğin piyasalarla etkin ve adil şekilde dağıtılacağı, isteyen herkese sonunda iş yaratılacağı, tüketicilere daha iyi bir gelecek sağlanacağı iddia edilir. Oysa, piyasa çözümlerini içeren neoliberal politikalar, geleneksel sınıf ve ırk hiyerarşilerini yıkmak yerine yeniden üretmektedir (Apple,2004:103-152).

Yeni müfredatta “insan sermayesi kuramı”nın derin izlerini görmek mümkündür. Liberal sosyolojik işlevselci kuram içinde dillendirilen bu ekonomik görünümlü teori, bireyin insan, bilgi ve uzmanlığına yapılan yatırımın gelecekte artan toplumsal kazançlar biçiminde geri döneceğini ve birey için doğru olanın aslında toplum içinde doğru olduğunu ileri sürer. Bu kaynaklara yatırım yapmakta başarısız kalan ülkelerin, kaçınılmaz olarak zararlı çıkacağını, çünkü bilginin, aslında endüstriyel ve askerî olarak üstünlüğün anahtarı olduğunu ileri sürer. Bu teoriye göre, sadece enformasyon ve bilgi endüstrisinin gelişiminin ulusal ekonomi için merkezi önemde olmadığını, fakat aynı zamanda yeni teknolojinin sunduğu öğrenme ve öğretme olanaklarının muazzam olduğunu vazedir. O halde eğitim ulusun asıl büyük endüstrisidir. İnsana sermaye olarak yatırım yapılmasıyla eğitimin kişisel yükselmeyi sağlayacağı, fırsat eşitliği ve refahı artıracığı, ulusal ekonomik büyümeyi gerçekleştireceğini ileri süren bu teoriyi Ivan Illich gibi eleştirmenler “seküler din” diye eleştirmişlerdi.

Yeni sistem, klâsik ölçme değerlendirme yetersizliğinden kalkarak, iktisadî dile dayalı bir ölçüm sistemini önermektedir. Ölçülmesi plânlanan, mal ve hizmet üreten kurumlar gibi eğitimin de çıktısı olan “mezun”ların piyasadaki kalite verimliliğidir: “İnsanı üretici ve tüketici olarak eğiterek, mal ve hizmetlerin kalitesinin yükseltilmesine ortam hazırlanmalıdır” (MEB,2004a:26). Bu amaca yönelik olarak, Toplam Kalite Yönetimi’nin baz alındığı görülmektedir. Aslında hem demokratik ve çağdaş öğrenme hem de bir ölçme-değerlendirme yöntemi olarak lanse edilen Toplam Kalite Yönetimi çerçevesinde “müşteri güdümlü”, “kalite geliştirmeye dayalı”, “süreç, ürün ve hizmetlerin sürekli gelişimi”ni öngören, “başarının sürekli ve geçerli ölçümleri”ni belirleyen, “öğretmen ve yönetici performanslarını standartlara uygunluk açısından değerlendiren”, “sürekli gelişim için hız ve zaman kullanımı”na (MEB,2004a:27) önem veren bir tablo sergilenmektedir. Dolayısıyla doğrudan eğitime uyarlanmış haliyle Toplam Kalite Yönetimi’nde esas olan, bireyin/öğrencinin, toplumsal öğrenme çerçevesinde bilgi ve değerler elde etmesi, yani kolektif bir varlığı dönüşmesi değil, içinde bulunduğu örgütün (okul) dış şartlara (öncelikle piyasanın istekleri) uyarlanması açısından belirlenen “misyon” ve “vizyon”a göre elde ettiği performansın bireysel kalite ve verimlilik bakımından ölçülmesidir (İnal,2006:280).

“Eski müfredat pek çok açıdan Fordizmle, yeni müfredatın ise Postfordizmle olan benzerliği dikkat çekicidir” (Ertürk,2006:11).

Küreselleşmenin biz de tek yanlı işlediğini söyleyebiliriz. Yani, kendimize özgü yönlerin korunması sağlanamamıştır. Eğitim sistemimiz, pek çok olguyu batıdan almıştır. Bu nedenle öğrenciler, ancak yüzeysel olarak batının gelişmeleriyle tanışmıştır. Kuşkusuz evrensel değerler önemlidir. Ama bunların yanında ulusal kimliği korumaya yardımcı olacak değerleri verebilecek bir eğitim oluşumu yaratmakta başarılı olamamıştır. Eğitim sisteminin, o toplumun kendine özgü ulusal değerleri evrensel değerlere taşıyarak, evrensel kültürün oluşmasına yardımcı olması beklenir. Bu konuda Japonya, güzel bir örnek olarak karşımızdadır. Onlar, bir yandan küreselleşmenin getirdiği ayrıcalıkları kullanırken, diğer yandan da kendilerine özgü değerlerini küresel kültüre kabul ettirmişlerdir. Böylece, Japonların “Bilinçli Küreselleşme” uyguladıkları söylenebiliriz. Bizde de bu tür bir küreselleşme anlayışı, kendini ve ulusunu, değerlerini tanıyan, öz saygısı yüksek taklitçi düşünceden çok yaratıcı düşünceyi benimsemiş bireylerin yetiştirilmesini vurgulayan bir eğitim anlayışını gerektirir. O halde eğitim programları, her alandaki tutum, değer ya yargıları nesnel olarak verip bunların küresel düzeyde ülkeye olumlu nasıl yansıtılacağını ele almalı ve bireyleri bu şekilde yetiştirebilecek anlayışla düzenlemelidir (Tezcan,2002:53-54).

2.2. ÖĞRETMEN TUTUMLARI

2.2.1. Tutum Nedir?

Tutumlar, insanlar için her zaman önemli olmuştur. İnsanların çevrelerine uymasında onlara yol gösterici, uyumlarını kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır. Aynı zamanda davranışları yönlendirici bir güce sahip oldukları da düşünülmüştür.

Bireyin kendi dünyasının (iç âleminin) bir yönü ile ilgili olarak, belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir. Tutumlar dayandıkları inanç ve değer yargıları devam ettikçe, devamlılıklarını sürdürürler. Bütün tutumlarda, ilgili konu hakkında gerekli inançlar da bulunur. Bununla beraber, belli bir tutum içinde mutlaka bütün inançların varlığı söylenemez. İnançlar, tutum yapılarına girdikçe, özel dinamik baskılar altına girmiş sayılırlar. Hatta belirli bir tutum içinde bir inanç özelliğini kaybedebilir ve değişebilir. Çünkü, tutumlar dış çevresel etkilerle devamlı baskılar altında bulunurlar ve bu durum onların değişmelerine neden olabilir (Özkalp ve Kirel,2001:174).

Ç. Kağıtçıbaşı (1999:102) 'nın belirttiğine göre; Smith, tutumu “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını, düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır. A. Baysal (1980:1) 'a göre ise; “Genel olarak tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir konuya (objeye-canlı ya da cansız) karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimini ifade etmektedir.”

Genelde tutum bireyin çevresindeki herhangi bir obje ya da nesneye karşı sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Tutumun konusu bir eşya, nesne ya da bir birey, bireyler grubu olabileceği gibi, herhangi soyut kavram –mutluluk, mutsuzluk, tanrı, gibi- da olabilir. Bireyin çevresinin sayısız tutum konuları ile dolu olduğunu dikkate aldığımızda, her biri için ayrı ayrı bir tutum oluşturmanın karmaşıklığı açıkça görülebilir. Bu nedenle birey belli konuları, belli ölçülere göre gruplandırmakta ve bu gruplara uygun tutum oluşturmaktadır. Bireyin belli bir konuya ilişkin tutum oluşturması için o konu ile doğrudan bir ilişkiye girmesi gerekmez. Dolaylı olarak başkalarından ya da medyadan aldığı enformasyona göre tutum edinebilir (İnceoğlu,1993:11).

Latince kökeni *aptus* uygunluk ya da uyum anlamına gelen tutum kavramı hakkında değişik görüşler yer almaktadır. Bu kavram hakkında görüşlere gidilmesinin bir nedeni

kavramın yapısında yer alan belirsizlik, diğer bir nedeni ise tutumların sosyal psikolojinin entegre bir parçası olarak gelişmesidir. Bu nedenle tutumların içeriği hakkında etkili bir analiz yapılmalıdır. Bu durum tutumların doğası, yapısı ve işlevinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır (Pehlivan,1997:46).

Tutumlar insan için birçok önemli hizmette bulunmaktadır. Bunların belli başlıkları, “insan kişiliğine ve kararlarında devamlılık kazandırma, günlük çeşitli olayları ve faaliyetleri yorumlamak yoluyla anlama kavuşturma ve kişisel amaçlara ulaşmak için mevcut alternatif yolların mukayese ve seçimine yardımcı olmak” olarak belirlenebilir (Eren,2000:158).

2.2.2. Öğretmenlik Tutumları

“Öğretmenlik meleşinin toplum içindeki saygınlığı/konumu üç ölçütün bir işlevidir. Bu ölçütler sırasıyla:

- devletin öğretmene verdiği değer,
- toplumun öğretmene verdiği değer,
- öğretmenin öğretmene verdiği değerdir.

70’li ve 80’li yıllarda bu değerler bilinçli olarak düşürülmüştür. Yukarıda anılan ampirik çalışmalar da bu görüşü desteklemektedirler” (Hesapçioğlu,1989:49-50).

Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir. İlgi ve tutum, başarı için önemli bir etmen olmakta, öğretmenin tutum ve davranışları da öğrenciyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan tutum etmeninin göz önüne alınmadığı bir eğitim ortamından, öğrenme yaşantılarının oluşması ile öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşma olasılığını unutmamak gerekir (Sözer,1996:8-9,Yıldız,1997:321).

“Öğretmen, sınıf atmosferi içinde, bir yandan öğrencileri gerekli bilgi ve beceriler ile donatmaya çalışırken, diğer yandan öğrenciye yönelik tutumlarıyla öğrenciyi etkilemektedir” (Küçükahmet,1976:49).

Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencileri, toplumu, kendi meslekî geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenecek kişisel ve meslekî varlığını biçimlendirir (Bilen,1998:27).

“Sınıf atmosferi, öğretmenlere karşı genel tutumları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına rağmen paylaştıkları sınıfı içine alan bir ifadedir. Tutumların gelişmesi sınıftaki sosyal ilişkilerin sonucunda mümkün olmaktadır” (Küçükahmet,1997:191).

Öğretmenin sınıf öğretiminde öğrenciye yönelik tutumları, ders dışında öğrencilerle ve onların velileri ile olan ilişkileri, öğrenci tutumunu büyük ölçüde etkiler. Eğer öğrenci ve öğretmen arasında olumlu ilişkiler gelişirse, öğrenci gelecekte yetişkinlerle ilişkilerinde olumlu tutum içinde olur (Ülgen,1997:93).

Öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenlerin, bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencilerini etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde tesir etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumları sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci ilişkileri ile anlamlı bir şekilde bağlantılıdır ve öğrencilerin gelişimi geniş ölçüde bu tutumlardan etkilenmektedir (Küçükahmet,1976:50).

Öğretmenin bireysel farklılıkları öğretmenlerin eğitim öğretime ilişkin duygu, düşünce ve uygulamaları arasında farklılığa yol açtığı bilinen bir gerçektir. Bir başka deyişle öğretmenin öğrencilere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarının temelinde sahip olduğu kişilik özellikleri ve aldığı eğitim etkinlikleri gelmektedir. Nitekim bireylerin sahip oldukları tutumların kendi hayatlarını etkilemesinin yanında kendileri dışındakilerin hayatını etkilemesi bakımından da önem taşıdığı bilinmektedir (Fındıkcı,1991:92-93).

2.2.3. Tutumu Oluşturan Öğeler

Tutumlar üç bileşenden oluşur. Bunlar; tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenleridir. Ancak bu bileşenler birbirinden bağımsız değildirler. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, etkilenir ve aralarında bir tutarlılık söz konusudur (Özkalp;Kırel,2001:120).

Tutumu oluşturan öğelere vurgu yapan bir tanıma göre tutum: “Bir fikre, duruma, kişiye, gruba karşı olumlu ya da olumsuz bir tarzda tepki göstermek; belli bir tarzda düşünme, hissetme ya da davranmaya hazır olmak, yatkın olmaktır” (Werner,1993:80).

Bir tutum, kişilere ya da objelere karşı olumlu ya da olumsuz bir yanıt verme yönelimidir. Eğer bir durumdan hoşlanır ya da tersine onu beğenmezsek, o kişi ya da nesneye yönelik tutumumuzu açığa çıkaran bir davranış içinde oluruz. Tutumun birbiriyle yüksek derecede bağlantılı üç bileşeni vardır. Bunlar; bilince ilişkin, duyguya ilişkin ve davranışa ilişkindir (Nal,2003:6).

Tutumu oluşturan bu üç öge arasında bir tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu araştırmada tutumun –literatürde de genel kabul gördüğü şekilde- üç ögeden oluştuğu kabul edilmiş ve her öge ayrı ayrı incelenmiştir.

2.2.3.1. Bilişsel Öge

Bilişsel öge, tutumun bilgiye, düşünceye dayanan ögesidir ve zihinsel, bilgisel öge olarak da ifade edilir. Bireyin olaylar ve olgular karşısında elde ettiği bilgileri kendi zihinsel yapısı doğrultusunda birleştirilmesinden oluşmaktadır.

Tutumların bilişsel ögeleri tutum konuları hakkındaki bilgilere, inançlara dayanır. Bu bilgiler doğrudan tecrübe yolu ile kazanıldığı gibi, okuyarak ya da herhangi bir yerden duyarak da olur. Kitaplardan okuyarak ya da herhangi bir yerden duyarak da olur. Ancak varlığı bilinmeyen bir konuya karşı tutum oluşmaz. Yani, tutum konusunun bireyin bilgi sınırları içinde olması gerekir. Bu bilgiler ne kadar gerçekse, tutumlar da o kadar kalıcı olur. Tutum konuları ile ilgili bilgiler değişirse tutumlar da değişir (Baysal,1980:13).

Bilişse öge, tutumun gücü üzerinde de etkilidir. Çünkü bu öge bilgi temeline dayalı olduğundan, kişi taşıdığı tutuma ait gerçek bilgilere ne ölçüde sahipse, tutumu da o ölçüde sağlam olmaktadır.

2.2.3.2. Duygusal Öge

Duygusal öge; kişinin olaylar ve olgulara yönelik sevmeme, hoşlanma hoşlanmama biçimindeki hissiyatını ifade eder. “Bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur. Örneğin aldığımız bir dersi çok sever, diğerinden hiç hoşlanmaz, bir diğerine karşı herhangi bir tavır almayız. Eğer seçtiğimiz ders bizim için zorunlu bir ders ve hiç de bu dersten hoşlanmıyorsak bu bizde bir kaygı yaratır. Ancak, sevmediğimiz ders seçimlik bir ders ise bizi etkilemez. Bir nesneye olumlu tutumu olan birey

bu nesneyi olumlu olarak değerlendirecek ve olumlu duygular besleyecektir. Nesneye karşı tutumu olumsuz ise nesneyi olumsuz değerlendirecektir” (Özkalp ve Kirel,2001:121).

2.2.3.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, tutumun söz ya da eyleme yansımaları ifade eder. Tutumlar, doğrudan gözlenemeyen değişkenler oldukları için varlıkları davranışsal belirtilere göre saptanabilir. Dolayısıyla tutumun, davranışsal öge ile görünür, gözlenebilir hale geldiği söylenebilir.

Bir bileşen bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Örneğin, dersini sevdiğimiz hocanın bir diğer verdiği dersi almak isteriz. Ancak, niyetler her zaman gerçek davranışların ortaya çıkmasına neden olmazlar. Örneğin, sevdiğimiz hocanın dersi, erken bir saate konmuşsa, o zaman en az onun kadar sevdiğimiz bir hocanın dersini almayı isteriz. Çünkü daha fazla uyumak ya da erken kalkmamak bizim bir diğer tercihimiz olabilir (Özkalp ve Kirel,2001:121).

“Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı sınıfındaki tutum konusunda karşı davranış eğilimini yansıtır” (Baysal,1980:16).

2.2.4. Tutumun Ölçülmesi

Tutumların örgütsel davranışsal açılarından önemi, bireylerin işle ilgili davranışlarını etkilemesi açısından önemlidir. Bu konudaki çalışmalar işlerine olumsuz tutumları olan bireylerin, işten ayrılma, iş değiştirme, işe devamsızlık ve işle ilgili fonksiyonlarını yerine getirmeme gibi sonuçlarına neden olduğunu göstermektedir (Özkalp ve Kirel,2001:122).

2.3. ÖĞRETMEN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

2.3.1. Kişiliğin Özellikleri

Kişilik psikoloji alanının kapsamı en geniş kavramlarından birisidir. Kişiliğin farklı ekollerce farklı şekillerde tanımlanmıştır. O. Hançerlioğlu'nun Ruhbilim Sözlüğü'nde psikoloji alanında "kişilik" ile ilgili çalışma yapan ve bunların sonucunda tanımlamalar yapan teorisyenlerin tanımlarının ortak noktaları şu şekilde belirtilmektedir.

1. "Kişilik bütün bedensel özelliklerin, içgüdülerin, dürtülerin eğilimlerin kazanılmış deneyimlerin bütünüdür.
2. Kişilik bir insanın gelişme evrelerinde gerçekleştirdiği bağlantıların bütünüdür.
3. Kişilik eğilim ve deyimlerin belirli evreler içinde bütünleşmesi sonucu oluşan bir süreçtir.
4. Kişilik bir insanın çevresine uyum sağlamak amacıyla yaptığı davranışların bütünüdür.
5. Kişilik bireysel farklılıklara dayanan duyguların düşüncelerin, becerilerin, yeteneklerin, alışkanlıkların oluşturduğu işlevsel bir bütündür" (Hançerlioğlu,1997:233).

Kişilik bireyin özel ve ayırt edici özelliklerini içermektedir. Özeldir, çünkü bireyin sıklıkla yaptığı ya da en tipik davranışlarını temsil eder. Ayırt edicidir; çünkü birey bu davranışlarıyla başkalarından ayrılır (Morgan,1995:311).

"Her bireyin olaylar karşısındaki tutum ve davranışları birbirinden farklıdır. Hepimizin ortak biyolojik yapıları olmasına karşın, hiç birbirimize benzemediğimiz gibi, olaylar karşısındaki davranışlarımız da farklılık taşır. Düşüncelerimiz, duygularımız, çevremizdeki olaylara yaklaşım tarzlarımız farklıdır. İşte bu faktörlere bireysel ayrılıklar diyoruz ve genelde de bunların kişilik kavramı altında topluyoruz" (Özalp ve Kirel,2001:82).

2.3.2. Kişilik Kuramları

Kişilik psikolojinin başlıca konularından birisidir. Kişilik konusu farklı kuramcılar tarafından kendi kuramları çerçevesinde ele alınmıştır.

- Psikanalitik ve Psikodinamik Kuram

S. Freud’a göre kişiliği insan davranışını belirleyecek şekilde birbiriyle etkileşen belli başlı üç sistem ayırıyordu. İd, ego, süperegö:

“İd: Kişiliğin ilkel bölümüdür. Ego ve süperegö bu bölümden çıkarak gelişir. Yeme içme, boşaltım, acıdan kaçma, cinsel haz alma gibi temel biyolojik dürtülerden ibarettir. S. S. Freud yaşam ve ölüm gibi temel iki güdüden söz eder. İd dışsal koşullara bakmaksızın haz almaya ve acıdan kaçınmayı teşvik eder.

Ego: Geçerlilik ilkesine boyun eğer. Güdülerin doyurulmasında durum uygun olana kadar ertelenmesi gerekir. Ego idin istekleri ile süperegönun talepleri ve gerçekler arasında aracılık eder.

Süperegö: Toplumsal değerler, idin isteklerin doğru ya da yanlış olmasına karar veren içselleştirilmiş yapıdır. Vicdanı temsil eden yapıdır” (Zöhrap,2004:45).

S. Freud savunma mekanizmalarından söz eder. Kişinin çatışmalar tarafından ortaya çıkan endişe ile başa çıkma da kullandığı bu tür savunmaların onun kişiliğinde önemli bir ipucu olduğunu öne sürmektedir (Arkonaç,1998:386-387).

Freud’un kuramlarından birisi de topografik kişilik kuramıdır: Bireyin bilişsel etkinlikleri ile ilişkili olup insan davranışından bilinçten öte bilinçaltı materyallerle ilişkili olduğunu söyler. Bireyin herhangi bir anda farkında olduğu yaşantıların bulunduğu bölge bilinç, bireyin dikkatini biraz zorlayarak bulduğu yaşantıların bulunduğu bölge ise bilinç öncesi olarak adlandırılmıştır. S. Freud bireyin farkında olmadığı ve dikkatini zorlasa bile bilince çıkaramadığı hatırlayamadığı olayların barındığı bölgeyi bilinçdışı olarak tanımlanmıştır (Can,2003,aktaran:Zöhrap,2004:46).

“Psikanalitik kuramcılarında Adler, S. Freud ile çocuk cinselliği konusunda ayrılığa düşmüştür. Adler’e göre kişiliğin oluşmasında şekillenmesinde sosyal daha büyük önemi vardır. Saldırganlık cinsellikten çok daha güçlüdür” (Akkonaç,1998:380-390).

▪ Kişilik özellikleri Yaklaşımı

Bu yaklaşımın temelini oluşturan varsayım kişilerin zaman ve mekân olsun kendilerini gösterdikleri sınırlı bir vasıf üzerinden tanımlanabileceğidir. Kişilik yapısı genel olarak hepimizin paylaştığı içe dönüklük/dışa dönüklük gibi boyutlar üzerinde kurulmuştur; ama bireysel farklar da kişinin aldığı özellik skorların özel bir kombinasyonu ile bu boyutlar üzerinde gösterilmiştir. Bu yaklaşımla kurulan teorilerden biri H.J. Eysenck tarafından geliştirilen kişilik özellikleri teorisidir.

İlgili özellikleri kurmak için faktör analizi tekniği kullanmıştır. İçe dönük/dışa dönük gibi ikili eşlemelerle özellikle tanımlanmış ve kişiliğe bazı fizyolojik temeller bulmaya çalışmıştır (Geçtan,1995,Arkonaç,1998).

▪ Fenomenolojik Yaklaşım

Hayattan doyum sağlamanın insanın kendisi ve doğasıyla uyum içinde yaşamak için bilinçli tercihler yaptığına inanılır. Teorinin önde geleni C. Rogers’tır. Kişinin kendisi ile ilgili algıları kanı ve düşünceleri ve bunların nasıl bir yapısı olduğu kişiyi fenomenal dünyası çok önemlidir.

Teorinin yapısal unsurları; organizma, fenomen alan ve bendir. Davranışçılardan B. F. Skinner’in insan davranışı biliminin insan davranışını anlamada ve davranışlarını açıklamada tahmin ve kontrol etmede çok ilerleme kat ettiği konusundaki görüşünü kabul eder ancak ondan farklı olarak “Kontrol edilecek kimdir ve ne tip bir kontrol söz konusudur?” sorularını da sorar.

Dikkati hem teorik hem de deneysel olarak “ben”in doğasına odaklanmıştır. Psikoterapi alanlarını sistematik araştırmalara açmak Rogers’ın kişilik psikolojisine önemli katkılardır (Geçtan,1995,Arkonaç,1998).

▪ Davranışçı Yaklaşımlar

B. F. Skinner, öğrenme ve motivasyon teorileri üzerinde durmuşlar ve şartlanmalar ile ilgili çalışmalar yapmışlar; davranışları, öğrenme yoluyla açıklamışlardır. Pekiştiriciler yoluyla davranışların kalıcı hale dönüştüğünü belirtmişlerdir.

Sosyal Öğrenme Kuramı, Bandura'nın teorisi olarak anılır ve taklit etmeye verilen önemle kendini gösterir. Davranışların geleneksel davranışçı modelde olduğu gibi ödül ve ceza yoluyla öğrenildiklerini ancak bunu yaparken ödül ve cezanın diğer insanlar üzerindeki etkilerini gözleyerek öğrendiklerini kabul eder (Geçtan,1995,Arkonaç,1998).

▪ Bilişsel Teoriler

“G. Kelly kişisel yapılanım ya da kişisel inşa teorisi ile kişinin uyarıları algılayış biçimleri ve uyarılara var olan yapılar ile ilişkili bir şekilde aktarma ve açıklama halleri bu açıklama ve aktarma ile ilgili davranma şekli üzerinde durur. İnşa insanların olayları sınıflamada kullandıkları bir kavramdır. Bu yapıları açıklamada REP testi kullanır dikkatli olma, öncelik hakkı, kontrol döngüsü yoluyla insanın işleyişine ilişkin bir model çizer” (Arkonaç,1998).

2.3.3. Kişiliğin Ölçülmesi

Kişiliğin ölçülmesi çeşitli test teknikleri kullanılarak yapılmaktadır. Kişilik testi kavramını açıklamadan önce tanımlanması gerekli bir kavram psikolojik test kavramıdır. Psikolojik test standart koşullarda yapılan gözlem ya da görüşme anlamını taşımaktadır (Öner,1994,aktaran:Erdoğan,2006:20).

“Psikolojik testlerin genel işlevi psikologun karar vermesine olanak sağlamaktır. L. Cronbach'a göre testler yoluyla kişinin seçimi, sınıflanması, uygulanan yöntemlerin değerlendirilmesi ve bilimsel varsayımların araştırılması sağlanmaktadır” (Cansever,1982:28).

Hangi kurama göre olursa olsun, kişiliği incelemek için kişilik değişkenlerini ölçme yöntemlerinin bulunması gerekir. Birçok durumda, daha nesnel ya dansız bir kişilik ölçümü arzu edilir. İşverenler, yüksek düzeydeki pozisyonlar için bireyler seçerken; bu kişilerin dürüstlüğü, stresle baş edebilme yeteneği gibi hakkında bazı bilgiler bilmek isterler. Kişilik sayısız etmeden oluşan kapsamlı bir kavram olduğu için; bunu ölçme, değerlendirme ve

betimleme güç işlerden biridir. Bu bakımdan belki bütün bir kitabı tek bir insanı anlatmaya hasreden bir porte romancısı, onu çeşitli özellikleri, yetenekleri, arzuları ihtiyaçları, dünü ve bugünü ile deneysel psikologdan daha iyi betimler. Ancak bu, bir insanın kişiliğinin bilimsel olarak değerlendirilemeyeceği anlamına gelmez (Baymur,1989:257).

Kişiliği ölçmek için kullanılan birçok yöntem, genel olarak şu üç başlık altında sınıflandırılabilir: gözlem yöntemleri, kişilik envanterleri ve projektif teknikler.

2.3.3.1. Gözlem Yöntemleri

Bir bireyin eğitilmiş bir gözlemci tarafından gözlenmesi doğal ortamda (bir çocuğu okul arkadaşlarıyla ilişkisini seyretme), deneysel bir ortamda sekiz bin öğrencinin, ayrılan zamanda maksatlı olarak belirtilemeyecek kadar zor hazırlanmış bir testi tamamlamaya çalışırken gözlemlenmesi ya da bir mülakat sırasında yapılabilir (Atkinson ve Hilgard,1995:548).

2.3.3.2. Kişilik Envanterleri

Diğer bir kişilik ölçümü yöntemi, bireyin kendini gözlemlemesi ilkesine dayanır, Kişilik envanteri, temelde kişinin belli durumlarda tepkilerini ya da hislerini bildirdiği bir ankettir. Kişilik envanteri herkese aynı soruların sorulması ve cevapların genelde kolayca puanlanabilecek (çoğu zaman bilgisayarla) mülakata benzer. Kişilik envanteri, tek kişilik bir boyutu (anksiyete düzeyi gibi) ölçmek için hazırlanabileceği gibi, birden çok kişilik treydini de aynı anda ölçebilir. Kişilik envanterlerinin çoğu, bireyin soruları anlama yeteneğine ve sorulara dürüstçe cevap verme istekliliğine olan güvene dayanır (Atkinson ve Hilgard,1995:554).

2.3.3.3. Projektif Teknikler

Kişilik envanterleri, nesnel olmaya çabalar. Bu envanterleri puanlamak ve güvenilirlik ve geçerlilik açısından değerlendirmek kolaydır. Ancak kişilik envanterlerinin değişmeyen yapısı (bireyin sorulan cevaplardan birini seçerek cevaplama gereken spesifik sorular) ifade özgürlüğüne büyük sınırlamalar getirir. Buna karşılık projektif testler, özel kişiliği incelemeye çalışır ve bireyin kendini cevaplara çok daha fazla vermesini sağlar (Morgan,1995,aktaran:Erdoğan,2006:20).

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, treytlar gözlenen kişiden çok, bakan kişinin gözlerinde vardır; bir kişinin davranışlarına gerçekte var olduğundan daha fazla tutarlık atfederiz. Bunu yapmamızın birçok nedeni vardır. Bu nedenlerden dört tanesi şunlardır:

1. “Birçok kişisel nitelik oldukça sabit kalır. Fiziksel görünüş, konuşma tarzı, jestler gibi bunların sabit kalması, kişiliğin tutarlı olduğu izlenimi yaratır.
2. İnsanların nasıl davrandığı üzerine önceden var olan kavramlarımız, gerçekteki gözlemlerimizin ötesinde genelleme yapmamıza neden olur. Eksik verileri, hangi trendlerin ve davranışların birlikte gittiği yolundaki üstü kapalı kişilik kuramlarımıza göre doldururuz. Bir ‘eşcinselin’in, ‘kariyer yapan bir kadının’ ya da bir ‘atlet’in nasıl davrandığı yolunda kalıp yargılar, bir kişinin hareketlerine, gerçekte gözlemlerimize oranla daha fazla yargılar; bir kişinin hareketlerine, gerçekte gözlemlerimize oranla daha fazla tutarlılık atfetmemize neden olabilir.
3. Orada bulunuşumuz, insanların belli şekillerde davranmalarına neden olabilir. Böylece, yaptığımız her gözlemlerde bir uyaran olarak orada bulunduğumuzdan, tanıdığımız kişiler tutarlı şekilde davranıyor görünebilirler. Orada olmadığımızda çok farklı şekilde davranabilirler.
4. Başka bir kişinin hareketleri, her kişinin hareketleri, her sahnenin en göze çarpan özelliği olduğundan, kişilik özelliklerinin davranışlara katkısı abartabilir, durumsal kuvvetlerin önemini olduğundan küçük görebiliriz. Bir kişiyi saldırgan davranışta bulunurken gözlediğimizde, kişinin saldırganlığa önyatkınlığı olduğunu ve durumsal faktörlerin çok değişse de diğer ortamlarda benzer şekilde davranacağını varsayabiliriz”
(Morgan,1995,aktaran:Erdoğan,2006:21-22).

2.3.4. İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri

Gün geçtikçe karmaşıklaşan toplumsal yapı sosyal ve psikolojik problemleri de artırmaktadır. Biriken problemler hemen her kesimde olumsuz yönde etkisini göstermektedir. Etkilerin gelecekteki toplum üzerinde bırakacağı kalıcı izler göz önünde tutulursa, özellikle geleceğe şekil verecek öğretmenlerin sağlam kişiliğe sahip bireyler olması gereklidir. Çünkü “öğretmen davranış mimarıdır” (Başaran,1990:5).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerini oluşturan özelliklerin her biri de öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar, değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencileri değişik biçimde etkilediklerini ortaya koymuştur. Böylece yazarlar

ve araştırmacılar, başarılı bir öğretmen şahsiyetini oluşturan nitelikler konusunda çeşitli listeler ortaya koymuşlardır. Araştırmaların vardığı sonuçlarda başarılı iyi bir öğretmenin kişiliğini oluşturan birleşik nitelikler bakımından dikkate değer bir benzerlik görülmektedir (Borstner,1990,aktaran:Uyan,2001:74).

“İyi bir öğretmende bulunması istenen kişilik özellikleri büyük ölçüde öğrenme ile kazanılabilir. Meslek içinde doğuştan iyi öğretmenler vardır. Fakat bunlar çok azdır. Başarılı öğretmenlerin çoğu açıklanan özellikleri çalışarak kanamışlardır. Olumsuz kişilik özellikleri de çoğu kez yanlış öğretmenlerin, yanlış alışkanlıkların ya danlış inançların ürünüdür” (Büyükkaragöz,1998:284).

Eğitim kurumuna giden çocuk artık anne ve baba modeli yerine öğretmenini koyar ve onunla kendini özdeş tutmaya başlar. Çocuğun kişiliğinin oluşumunu ve gelişimini biçimlendiren, yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle öğretmen kişilik özelliklerinin etkisi çok büyüktür. Öğretmenin kişiliğini, tutumları, davranışları, ilgileri, ihtiyaçları, değerleri ve benzer kişilik özelliklerinin her biri öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır. “Bazı deliller, öğretmenin kişiliğinin sınıfta en önemli değişken olduğunu ispatlamıştır. Gerçekte bir öğretmen eğitsel yönü, onun ne yaptığı ile değil, fakat kendisinin gerçekten ne olduğu ile ölçülür” demektir (Küçükahmet,1997:191-192).

Öğretmende bulunması gerekli kişilik özelliklerini şu şekilde sınıflandırılabilir: “Öğretmen etkin ve araştırmacı olmalıdır. Çocuğun toplum içinde özgürce gelişebilmesi için onun duyan, düşünen ve uygulayan bir insan olması yolunda çeşitli deneyimleri kanamasıyla yakından ilgilenen; çocuğun öğrenme, araştırma ve incelemesine rehberlik eden bir birey olmalıdır. Çocuğun farklı bireylere ve ortamlara uyum sağlaması yolunda öğretmen göstereceği çaba onun önde gelen ödevidir” (Yavuzer,1987:165).

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır (MEB,2006).

“Yapılan araştırmalar, öğretmenlik yeteneği ile kişiliği oluşturan çeşitli özellikler arasında yüksek bir ilişkinin mevcut olduğunu göstermiştir. Kişilik bu nedenle, başarılı bir öğretmende bulunması gereken donanımlardan biridir. Burnham’a göre kişilik; ‘Objektif olarak ele alındığı takdirde kişilik, yalnız ve kendine has bir fikrî özelliğe sahip olarak hür bir tarzda hareket ve faaliyet gösteren bir fert ve onun dış âlemle olan ferdî ilişkilerinden oluşur.’ Bir başka deyişle, kişiliği, tutumlar, davranışlar, ilgiler, ihtiyaçlar, değerler ve benzer kişilik özellikleri oluşturur. Öğretmenlerin kişilik özelliklerini oluşturan özelliklerin her biri de öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar, değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencileri değişik biçimde etkilediklerini ortaya koymuştur” (Hesapçioğlu,1998:264-265).

“N. L. Bossing’in bir grup öğrenciyle yaptığı çalışmada iyi bir öğretmende kişilik olarak bulunması gerekli özellikler; bilgi, disiplin, öğretim tekniği, çalışkanlık, adet halinde yapılan işerde dikkatli olma, ana dilini iyi kullanabilme kabiliyeti, incelik, uyum kabiliyeti, adalet duygusu, işbirliği, iyimserlik, okul yönetimi, işleri zamanında ve düzenli olarak yapmak, kendine hâkim olmak, şahsi teşebbüs kabiliyeti ve nefse itimat, kişisel ihtiyaçlara duyarlılık, öğrencilerin ilgilerini uyarma sağlık ses ve meslek hedefi olarak sıralanmıştır” (Hesapçioğlu,1998:265).

“M. Kocaçınar’ın yaptığı araştırmada çeşitli öğretim dönemlerinde iki eğitim enstitüsünde öğretmen adaylarına yapılan anket ile kişilik özellikleri belirlenmeye çalışılmış bulgularla yurt dışı çalışmalarla tutarlı bulunmuştur. Aynı kişinin 1960–1961 yılları arasında İzmir Eğitim Enstitüsünde okumakta olan 72 öğretmen adayı ve 6 öğretmene uyguladığı ankette iyi öğretmenin kişilik özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Hesapçioğlu,1998:265):

1. kültürlü bilgili olmak
2. sağlam karakterli olmak,
3. güler yüzlü ve neşeli olmak,
4. âdil olmak,
5. öğrenciyi tanıyıp onun sorunlarını çözebilecek kabiliyette olmak,
6. gösterişli giyimden kaçınmak,
7. psikoloji kültürü sağlam olmak,
8. samimi ve sempatik olmak,
9. demokratik ve anlayış sahibi olmak,
10. çevresine saygı telkin edebilmek,

11. plânlı çalışma alışkanlığına sahip olmak,
12. meslekî formasyon ve genel kültüre sahip olmak,
13. sağlam olmak,
14. yaratıcı olmak,
15. sabırlı anlayışlı olmak,
16. tarafsız olmak,
17. davranışları ölçülü olmak,
18. notu tehdit aracı olarak kullanmamak,
19. devrimci olmak,
20. faaliyetlerini hayatilik ilkesine göre yürütebilmek,
21. ders dışı faaliyetlere de yer verebilmek,
22. öğrencileri iyi tanıyıp onların düzeyine inebilmektir.”

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması analizi ve yorum teknikleri açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik tutumları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkileri saptamayı amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ili sınırları içinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırma kapsamı içinde evrenden bir örneklem seçilmemiş, ancak Avcılar, Sarıyer, Beşiktaş, Şişli, Gaziosmanpaşa, Eyüp ilçelerindeki öğretim kurumlarının niteliği (özel-resmî) ve çeşitliliği (düz lise, anadolu lisesi, endüstri meslek lisesi, imam hatip lisesi, ilköğretim okulu, ticaret lisesi) temel alınarak seçilmiş ve bu okullarda araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 325 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma grubunun çeşitli demografik özelliklere ilişkin dağılımları bulgular bölümünde açıklanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla bir anket ile üç ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu bölümde bu veri toplama araçları ayrı ayrı tanıtılmıştır.

3.3.1. Anket

Araştırmada veri toplamak amacı ile ilk etapta araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Bu ankette öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okul kademesi, okul türü, mezun olunan okul çeşidi, branş, lisan özelliği, öğretmenlik yapmaktan duyulan memnuniyet ve öğretmenlik dışında bir başka meslek alanında çalışma düşüncesine ait on soru yer almıştır.

3.3.2. Minnesota Öğretmenlik Tutum Ölçeği

Öğretmen tutumlarını ölçmek üzere öğretmen tutum ölçeği (Minnesota Teacher Attitude Inventory) kullanılmıştır. Bu ölçek Leyla Küçükahmet tarafından Türkçeye uyarlanmış geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. “Öğretmen tutum ölçeği” öğretmenlerin tutum puanlarını belirlemek için uygulanmıştır. Test 150 sorudan oluşmakta olup, beşli likert tipi puanlamaya sahiptir (Küçükahmet,1976:63). Testin iki ayrı cevap anahtarı bulunmaktadır. Her bir öğretmenin pozitif ölçek toplumdan aldığı değer negatif ölçekten aldığı değerden çıkarılarak toplam tutum puanı ortaya çıkarılmıştır. Testin alt ölçekleri yoktur. Elde edilen toplam puana göre öğretmenliğe ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumlar belirlenmektedir.

3.3.3. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği

Örgütsel adanmışlık ölçeği, Cevat Celep tarafından geliştirilmiştir ve 28 itemden oluşmaktadır. “Beşli likert tipi puanlamaya sahiptir. Okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma gruplarına adanma olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere iç tutarlılık katsayısı bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı ,88’dir. Cronbach alfa katsayısı; okula adanma alt ölçeğinde ,80 , öğretim işlerine adanma alt ölçeğinde ,75 , öğretmenlik mesleğine adanmada ,75 , çalışma gruplarına adanmada ,81’dir“ (Celep,2000:148).

Anketle elde edilen kişisel veriler, frekans ve yüzde değerlere göre yorumlanmıştır. Örgütsel adanmışlığa ilişkin 28 madde ise ilk önce frekans, yüzde, aritmetik ortalama ya göre ayrı ayrı yorumlanmıştır. Ayrıca, her boyut, o boyuttaki maddelerin aritmetik ortalamalarının toplamına göre açıklanmıştır. Anketteki madde seçenekleri; (1) Çok Az, (2) Az, (3) Arasıra, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman şeklinde puanlandırılmıştır. İstatiksel işlemler seçeneklerin sahip olduğu bu puanlamaya göre yapılmıştır. Ankette olumsuz yargıyı içeren “okulun insanlar arası ilişkiyi onaylamıyorum” maddeleri ters yönde (5,4,3,2,1) puanlanmıştır. Örgütsel adanmışlığı oluşturan boyutlar arasında ilişkiyi saptamak için varimax analizi yapılmıştır. Örgütsel adanmışlık boyutlarının okulda geçen hizmet süreleri açısından değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için, (1) 1-5 yıl; (2) 6-10 yıl; (3) 11-15 yıl; (4) 16 ve fazla yıl seçeneklerine göre her adanmışlık boyutu için varyans analizi uygulanmıştır (Celep,2000:147-151).

Öğretmen adanmışlığının ölçülmesi ve öğretmen adanmışlık ölçeği yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanlarını belirlemek için uygulanmıştır. Dört boyuttan oluşmaktadır:

Okula Adanma = 1 – 5 – 9 – 13* - 17 – 21 – 25* - 27 – 28

Öğretim İşlerine Adanma = 2 – 6 – 10 – 14 – 18 – 22 – 26

Öğretmenlik Mesleğine Adanma= 3 – 7 – 11 – 15 – 19 – 23

Çalışma Grubuna Adanma= 4 – 8 – 12 – 16 – 20 – 24

Eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlığının saptanmasına ilişkin anket 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu nedenle her boyuta ilişkin ölçekler ayrı ayrı geliştirilmiştir. Okula Adanma; öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerini benimsemesi ve bunların gerçekleşmesi için fazla çaba göstermesi ile okulda kalma isteğini sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama örgütsel adanmışlık (organizational comitment) (Mowday,Porter,Steers,1979) kavramına dayanmaktadır. Bu anlamda *okula adanma ölçeği* (OAÖ) Mowday, Porter, Sterrs (1979) örgütsel adanmışlık anketi (OCQ) eğitim örgütlerine uyarlanmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşturulmuş; ancak madde analizi sonucu 5 madde elenerek 9 madde okula adanma ölçeğini oluşturmuştur. Olumsuz yargıyı içeren iki madde ters yönde puanlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Adanma; öğretmenin mesleğine yönelik tutumları olarak tanımlanmaktadır. *Öğretmenlik Mesleğine Adanma ölçeği* (MAÖ), mesleki adanma, mesleki yönelim, mesleğe önem verme kavramlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu kavramsal yaklaşımlara dayalı olarak öğretmenlik mesleğine adanma ölçeği için 12 madde oluşturulmuştur. Ancak, madde analizi sonucu 6 madde elenmiştir. Öğretim işlerine adanmanın dayanağını bir işin bireyin günlük yaşantısını meşgul etme derecesini oluşturmaktadır. Bu açıdan Öğretim İşlerine Adanma; öğretim işinin (derslerin) öğretmenin günlük yaşantısındaki zihinsel ve psikolojik meşguliyet derecesine ilişkin öğretmenin işe yönelik tutumlarıdır.

Öğretim İşlerine Adanma Ölçeği (İAÖ), ölçeğine dayalı olarak işe sarma ölçeği doğrultusunda 9 madde geliştirilmiştir. Madde analizi sonucu, ölçek 7 maddeden oluşturulmuştur.

Çalışma Grubuna Adanma, bireyin örgüt içindeki diğer işgörenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusu olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin okuldaki diğer

öğretmenlere adanması, öğretmenler arasındaki özdeşleşme ve bağlılık duygusu ile birlikteliklerinin yoğunluğuna dayanmaktadır.

Çalışma Grubuna Adanma Ölçeği (GAÖ), çalışma grubu bağlılığı (work group attachment) ölçeğine dayalı olarak geliştirilen 6 maddeden oluşturulmuştur.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını ölçmek için geliştirilen ve 4 boyuttan oluşan eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlık ölçeği toplam 28 maddeden oluşmaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği'nin (ÖAÖ) öncelikle tek boyutlu faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde faktör yükü .30'un üzerinde olan maddelerin yorumlanabilir nitelikte olmasından dolayı .30'un üzerinde faktör yükü olan maddeler seçilmiştir. Bu analiz sonucu 28 maddenin tek bir faktör üzerinde yığılma gösterdiği gözlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile test edilmiştir. Çünkü yapı geçerliği faktör analizi ile ölçülebilmektedir (Karasar,1982,Balcı,1995). Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak faktör analizi ile döndürme işlemi sonucunda, maddelerin 4 faktör üzerinde yığılma gösterdiği gözlenmiştir. Ölçekteki 4 faktörün 6.95 ile 1.79 arasında değişen özdeğerler varyansın %47.3'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliğini saptamak için, ilk önce tek boyutlu olarak 28 maddenin ayırt edici özellik katsayıları bulunmuştur. Daha sonra iç tutarlılığını bulmak için Coranbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, hem tek boyut için, hem de her faktör için saptanmıştır.

Eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlık ölçeğindeki toplam 28 maddenin güvenirlik Coranbach Alfa katsayısı. 88'dir. Coranbach Alfa katsayısı okula adanma faktöründe .80; öğretim işlerine adanmada .75; öğretmenlik mesleğinde adanmada .78; çalışma grubuna adanmada .81 olarak saptanmıştır.

3.3.4. ACL (Adjective Check List)

Sıfat Listesi (Adjective Check List) ilk olarak 1949 yılında Berceley Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsünde (IPAR) enstitü personelinin değerlendirme programında kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

Bu program çerçevesinde, enstitüye 15 denek hafta sonu tatili için davet edilmiştir. Belirlenen süre içinde enstitü personelinin her bir deneğin psikolojik durumu üzerinde yargılara vardıkları çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Gözlemcilerin, deneklerin tepkilerini sistematik bir şekilde kaydedebilmeleri için çeşitli sıfatlar geliştirilmiştir. Ancak geliştirilen 25–30 sıfattan oluşan bu liste ne yazık ki bireysel farklılıkları belirleyecek nitelikte değildir. Liste soyut ve genel sıfatlardan oluştuğu için birçok eleştiri almıştır. Eleştiricilere göre kapsamlı bir kişilik değerlendirme sisteminde; somut, bireysel ve özgül tanımlama yöntemlerinin bulunması gerekli idi.

Sıfat listesinin temeli ‘Q-sort’ tekniğidir. Bu teknik somut ve bireysel bir tekniktir. ‘Q-deck’deki tanımlayıcı ifadeleri düzenlenişi, bir kişinin diğer deneklerle karşılaştırılması ile değil, o kişinin kendine özgü niteliklerinin belirginleşmesi ve bir model oluşturulması ile belirlenir.

Block’un ‘Q-Sort’ modeli IPAR’a ilk olarak 1950’lerin başında sunulmuş ve değerini kısa sürede kanıtlamıştır. Ancak bu yöntemdeki 100 madde bile kişiliğin her yönünü kapsamakta yetersiz kalmıştır. Bu nedenle, gözleme dayalı diğer tekniklerden destek alması gerekliydi.

ACL (Adjective Check List), işte bu ihtiyaçları karşılayacak bir yöntem olarak geliştirilmiştir. Bireysel ve özgül bir araçtır. Çünkü bir bireye ait tanımlamalar karşılaştırmaya dayalı derecelemeden çok kişisel özellikleri yansıtmaktadır. ACL (Adjective Check List) aynı zamanda normatif bir özelliğe sahiptir. Bir sıfatın işaretlenmesinin, başka bir sıfatın işaretlenmesi üzerinde hiçbir zorunlu etkisi yoktur.

Sıfat listesi, gündelik yaşamda niteleme ve tanımlama için kullanılan sözcük ve kavramları sistematik ve standart bir düzenleme ile sunabilmektedir. Yöntemin uygulanışı, özel bir bilgi, beceri gerektirmemektedir. Listedeki 300 sıfat, dikkatlerin kişiden kişiye değişen temel özelliklere olduğu kadar küçük farklılıklara da yönlendirilebilmesini mümkün kılar.

Sıfat listesi başlangıçta gözlemcilerin denekleri tanımlamaları amacıyla geliştirilmiş olsa da, kişinin kendini tanımlama amacıyla daha çok kullanılmaktadır. Bir seri değişimden geçen ACL (Adjective Check List), sonunda bugün kullanılan şeklini almıştır. Sıfat listesinin temel kullanımı, verdiği cevaplar çerçevesinde onun kişiliğinin belirlenmesi doğrultusundadır. Ancak günümüzde Sıfat Listesinin farklı pek çok konuda kullanımı söz konusudur. Örneğin ünlü bir şahsiyet bir coğrafi bölge, ticarî bir ürün ya da bir fikrin karakterize edilmesinden Sıfat Listesi kullanılabilmektedir.

3.3.4.1. ACL (Adjective Check List)’nin Uygulanması ve Puanlanması

C. Savran’ın (1993) belirttiğine göre; “Sıfat Listesi Formu 2 ayrı şekilde düzenlenmiştir. Biricisinde test dört sayfada yer almıştır. Testin bu formunu alan bireyler, seçmiş oldukları sıfatların altında bulunan kutucukların içini karalarlar. Bu sistemde, araştırmacı tarafından puanlama elle yapılır. Testin ikinci formu bilgisayarda puanlamaya uygun olarak düzenlenmiştir. Ayrı ayrı her ölçek için elde edilen ham puanların standart puanlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Cinsiyet ve işaretlenen sıfat sayısı için farklı standart puan tabloları bulunmaktadır. Her bir cinsiyet grubu için işaretlenen sıfat sayısı açısından 5 tane alt grup bulunmaktadır ve bu alt gruplar standardizasyon için 10 homojen alt örnek sağlamaktadır. Sıfat Listesi hem bireysel hem de grup çalışmalarında kullanılmaktadır.”

“Sıfat Listesinin kapsamı içinde 37 alt ölçek bulunmaktadır. Kontrol ölçekleri (Savran,1993): işaretlenen toplam sıfat sayısı, işaretlenen “tercih edilen” sıfat sayısı, işaretlenen “tercih edilmeyen” sıfat sayısı, genellik, ihtiyaç ölçekleri, başarı, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş ölçeği, bağımsızlık ölçeği, saldırgan ölçeği, değişim ölçeği, ilgi görme ölçeği, kendini suçlama, uyarlık ölçeği, çeşitli ölçekler, danışmaya hazır oluş ölçeği, oto-kontrol ölçeği, özgüven ölçeği, kişisel uyum ölçeği, ideal benlik ölçeği, yaratıcı kişilik ölçeği, askerî liderlik ölçeği, erkeksi özellikler ölçeği, kadınsı özellikler ölçeğidir. Puanlama konusunda ayrıntılı bilgi için C. Savran’ın (1993) “Sıfat Listesinin (Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm Çalışması ve Örnek Uygulama” adlı çalışmasına bakılmalıdır.

3.4. VERİLER VE TOPLANMASI

Öğretmen tutum ölçeği Prof. Dr. Leyla Küçükahmet'in *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları* kitabında (1973) yer aldığı şekilde bizzat telefonla görüşülerek izin alınmış. Adı geçen eserde ölçeğin geçerlilik ve güvenilir analizi araştırmacı tarafından yapılmış; ölçek geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir. Ölçek alanda öğretmenlere uygulanmış. Daha sonra Gazi Üniversitesi'nde ziyaret edilerek, rehberliğinde 2 günlük bir çalışma sonucunda, sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede iki cevap anahtarı kullanılmış, anahtarlardan biri doğru sayısını diğeri de yanlış sayısını ortaya çıkarmıştır. Sonuçta öğretmenin tutum puan farkları ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği Prof.Dr. Cevat Celep'in *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Eylül 2000, kitabında yer aldığı şekilde telefonla görüşüp kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Adı geçen eserde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırmacı tarafından yapılmış ve ölçek geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.

Sıfat Listesi (ACL) ile ilgili bilgiler Yrd. Doç. Dr. Canan Savran'ın "*Sıfat Listesinin Türkiye Koşullarında Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlilik, Güvenirlilik ve Norm Çalışması ve Örnek Uygulama*" adlı yayınlanmamış doktora tezinde (1993) yer aldığı şekilde görüşülüp kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Adı geçen eserde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırmacı tarafından yapılmış ve ölçek geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki anket ve sürekli değişkenlere ait ölçekler uygulama yapmayı kabul eden öğretmenlere çalıştıkları kurumun yöneticilerinden izin alınarak okul ortamında topluca uygulanmıştır. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için uygulama öncesinde öğretmenlere çalışmanın önemi ve testi cevaplarken uyulması gerekli olan kurallar araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Uygulama ortamının sessiz dikkat dağıtacak uyarıcılardan arındırılmış olmasına çalışılmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler bizzat araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış, hem test toplamları hem de alt ölçek toplamlarının elde edilmesinde bilgisayar kullanılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMU

Araştırmanın ilk aşamasında kullanılan anket ile toplanan; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okul kademesi, okul türü, mezun olunan okul çeşidi, branş, lisan özelliği, öğretmenlik yapmaktan duyulan memnuniyet ve öğretmenlik dışında bir başka meslek alanında çalışma düşüncesine ait verilerin frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuş ve tablolastırılarak sunulmuştur.

İkinci aşamada öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçek puanlarının, süreksiz değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere hipotez testleri yapılmıştır. Sürekli değişkenlerin kategori sayılarının iki tane ve dağılımların normal olduğu durumlarda hipotez testi olarak ilişkisiz grup “t” testi kullanılmıştır.

Süreksiz değişkenlerin kategori sayılarının ikiden fazla olduğu ve normal dağılım gösterdiği durumlarda hipotez testi olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılığın elde edildiği durumlarda bu total farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı hesaplardan LSD testi kullanılmıştır.

Süreksiz değişkenin kategori sayısının ikiden fazla olduğu; ancak kategori frekans sayılarının çok düşük ve normal dağılım göstermediği durumlarda hipotez testi olarak nonparametrik Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testinde anlamlı farklılığın elde edildiği durumlarda, ikili gruplar arası farklılığı belirlemek üzere mann whitney “U” testi yapılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı bulunmuştur. Araştırmanın son aşamasında bağımsız değişkenler olan öğretmenlik tutum ve kişilik özelliklerinin örgütsel adanmışlığı yordanmasına yönelik olarak çoklu regresyon analizi işlemleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir. ,01 düzeyinde anlamlı sonuçlar ayrıca tablolarda belirtilmiştir. Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS for Windows 12,00 programı tarafından yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu aşamasında araştırma kapsamında kullanılan veri toplama teknikleri ile elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. İlk aşamada kullanılan anket ile toplanan verilerin frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuş ve tablolaştırılarak sunulmuştur. İkinci aşamada Öğretmenlik tutum ve Örgütsel adanmışlık ölçek puanlarının, süreksiz değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere hipotez testleri yapılmış ve sonuçları yine tablolaştırılarak bu bölümde yorumlanmıştır. Araştırmanın son aşamasında Öğretmenlik tutum ve öğretmen kişilik özelliklerinin örgütsel adanmışlığı yordayıp yordamadığını belirlemek üzere çoklu regresyon analizi sonuçları yorumlanmıştır.

4.1. GRUBUN GENEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELİK DAĞILIM

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Cinsiyet	f	%
Bayan	182	56,0
Erkek	143	44,0
Toplam	325	100,0

Araştırmada kullanılan örneklem grubunun cinsiyet değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Araştırma grubunun % 56’sını bayan, % 44’ünü ise erkek öğretmenler oluşturmuştur.

Tablo 2: Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Yaş	f	%
20–29 Yaş	96	29,5
30–39 Yaş	110	33,8
40–49 Yaş	84	25,8
50 yaş ve Üstü	35	10,8
Toplam	325	100,0

Araştırmada kullanılan öğretmen çalışma grubunun yaş değişkenine ilişkin yüzdelik dağılım incelendiğinde; % 33,8'nin 30-39 yaş, % 29,5'nin 20-29 yaş, %25,8'nin 40-49 yaş ve %10,8'nin 50 ve üstü yaştan oluştuğu anlaşılmaktadır (Tablo 2).

Tablo 3: Kıdem Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Kıdem	f	%
1-10 Yıl	177	54,5
11-19 Yıl	60	18,5
20 yıl ve Üstü	88	27,1
Toplam	325	100,0

Tablo 3'de yaş değişkeni ile de bağlantısı olduğu düşünülen öğretmen kıdem değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılım yer almıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğu bir ile on yıl arasında kıdeme sahiptir (% 54,5). Bunu % 27,1 ile yirmi yılın üstünde kıdeme sahip öğretmenler izlemiştir. Son sırada kıdemi 11-19 yıl arasında olan öğretmenler bulunmaktadır (% 18,5).

Tablo 4: Okul Kademesi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Okul Kademesi	f	%
Okul Öncesi	7	2,2
İlköğretim I. Kademe	141	43,4
İlköğretim II. Kademe	87	26,7
Ortaöğretim	90	27,7
Toplam	325	100,0

Araştırma kapsamına dahil olan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım Tablo 4'de gösterilmiştir. Yüzdelik değer açısından ilk sırayı ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenler almıştır (%43,4). Bunu % 27,7 ile orta öğretim ve % 26,7 ile ilköğretim ikinci kademedeki çalışanlar izlemiştir. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kademesinde çalışan öğretmenler en düşük düzeyde temsil edilmişlerdir (%2,2).

Tablo 5: Ortaöğretim Çeşidi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Ortaöğretim Çeşidi	f	%
Genel Lise	23	25,6
Anadolu Lisesi	11	12,2
Fen Lisesi	1	1,1
Meslek Lisesi	47	52,2
Ticaret Lisesi	8	8,9
Toplam	90	100,0

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun çeşidine göre dağılım incelendiğinde ilk sırayı % 52,2 ile meslek liselerinin aldığı görülmektedir. Genel lise öğretmenleri araştırma kapsamında % 25,6 ile Anadolu liseleri ise % 12,2 ile temsil edilmişlerdir. Fen lisesinde görev yapan öğretmen sayısı sadece birdir (Tablo 5).

Tablo 6: Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Okul Türü	f	%
Resmî	277	85,5
Özel	47	14,5
Toplam	324	100,0

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çalıştıkları kurumun resmî ya da özel oluşuna göre frekans ve yüzdelik dağılım Tablo 6’da sunulmuştur. Çalışma grubunun çoğunluğunu resmî devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur (%85,5). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yüzdesi 14,5 olmuştur.

Tablo 7: Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Mezun Olunan Okul Türü	f	%
Öğretmen Lisesi+Ön lisans	31	9,5
Yüksek Öğretmen Okulu	9	2,8
Eğitim Enstitüsü	43	13,2
Eğitim Fakültesi	158	48,6
Fen Edebiyat Fakültesi	69	21,2
Diğer	15	4,6
Toplam	325	100,0

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 48,6'sı eğitim fakültelerinden mezun olmuşlardır. Bunu % 21,2 ile fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler izlemiştir (% 21,2). Eğitim enstitüsünden mezun olanlar % 13,2, Öğretmen lisesi ve ön lisans mezunu olanlar % 9,5 ve yüksek öğretmen okulundan mezun olanlar ise % 2,8'dir. Öğretmenlerin % 4,6'sının mezun oldukları kurumlar diğer kategorisi altında toplanmıştır (Tablo 7).

Tablo 8: Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Eğitim Düzeyi	f	%
Ön lisans	67	20,6
Lisans	237	72,9
Lisans Üstü	21	6,5
Toplam	325	100,0

Öğretmenlerin mezun oldukları okulların lisans özelliğine ilişkin dağılım incelendiğinde ilk sırayı lisans mezunları almıştır (% 72,9). Bunu % 20,6 ile ön lisans mezunu olan öğretmenler izlemiştir. Son sırada % 6,5 ile yüksek lisans yapan öğretmenler bulunmaktadır (Tablo 8).

Tablo 9: Branş Çeşidi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Branş	f	%
Sınıf Öğretmeni	143	44,0
Türkçe+TDE	28	8,6
Matematik	26	8,0
Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	18	5,5
Sosyal Bilgiler (Tarih,Coğrafya)	18	5,5
Yabancı Diller	31	9,5
Uygulamalı Dersler	23	7,1
Meslek Dersleri	31	9,5
Rehberlik	7	2,2
Toplam	325	100,0

Tablo 9'da araştırma grubu öğretmenlerin branş değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılım verilmiştir. Araştırma kapsamında en yüksek oranda temsil edilenler sınıf öğretmenleri olmuştur (% 44). Diğer branşlar içinde en yüksek yüzde yabancı diller ve meslek

dersleri öğretmenlerine aittir (% 9,5). Rehberlik servisinde görev yapan rehber öğretmenler en düşük yüzde ile temsil edilmişlerdir (% 2,2).

Tablo 10: Öğretmenlik Yapmaktan Duyulan Memnuniyet Derecesi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Memnuniyet Derecesi	f	%
Memnunum	268	82,5
Kararsızım	40	12,3
Memnun Değilim	17	5,2
Toplam	325	100,0

Çalışma grubunun % 82,5'i öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olduklarını açıklamışlardır. Öğretmenlik mesleğini seçmekten ve öğretmenlik yapmaktan memnun olmayanlar sadece % 5,2'dir. % 12,3'lük bir öğretmen grubu ise memnuniyet sorusunda kararsızım yanıtını vermişlerdir (Tablo 10).

Tablo 11: Öğretmenlik Dışında Başka Bir İşte Çalışma Fırsatı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Fırsat	f	%
Evet	78	24,0
Hayır	247	76,0
Toplam	325	100,0

Araştırma kapsamında kullanılan anketin son sorusu; “öğretmenlik mesleği dışında başka bir işte çalışma fırsatı bulsanız çalışır mısınız?”dır. Öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu (% 76) bu soruya hayır yanıtını vermiştir. Öğretmenlik dışında başka bir meslek alanında çalışabileceğini ifade edenler % 24'dür.

4.2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait Bulgular

Tablo 12: Araştırma Kapsamında Kullanılan Sürekli Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçekler	n	Aritmetik Ortalama	ss
Öğretmenlik Tutum Toplam	325	-15,3631	25,98012
Okula Adanma	325	30,2862	6,29040
Öğretime Adanma	325	23,6431	3,32990
Öğretmenliğe Adanma	325	24,8185	4,29265
Çalışma Gruplarına Adanma	325	21,8800	4,30343
Toplam Adanmışlık	325	100,6277	14,19071
Başarma	325	51,2901	9,27429
Başatlık	325	51,4066	9,43419
Sebat	325	51,5929	9,39157
Düzen	325	52,7297	8,65841
Duyguları Anlama	325	50,4667	10,21678
Şefkat Gösterme	325	52,1295	10,16593
Yakınlık	325	48,9819	10,53727
Karşı Cinsle İlişki	325	47,1170	9,25007
Gösteriş	325	49,1439	8,17136
Bağımsızlık	325	47,6915	8,63910
Saldırganlık	325	48,9737	8,07218
Değişiklik	325	47,5709	9,07800
İlgi Görme	325	45,7971	9,93868
Kendini suçlama	325	50,6957	9,70175
Uyarlılık	325	52,4386	8,79678
Danışmaya Hazır Oluş	325	49,1122	12,30029
Oto-Kontrol	325	51,5506	8,24282
Özgüven	325	50,2686	8,93099
Kişisel Uyum	325	49,0302	9,58523
İdeal Benlik	325	52,9743	9,60463
Yaratıcı Kişilik	325	49,2748	9,45682
Askerî Liderlik	325	50,0803	8,48598
Erkeksi Özellikler	325	48,3656	10,40017
Kadınsı Özellikler	325	47,4540	11,20792

Tablo 12’de araştırma kapsamında kullanılan sürekli değişkenlere ait tanımlayıcı istatistik değerleri verilmiştir. Öğretmen tutum ölçeğinin aritmetik ortalaması (-15,36) olarak bulunmuştur. Leyla Küçükahmet’in (1973) gerçekleştirdiği Öğretmen Tutum Ölçeği norm

çalışmasında (n=972) öğretmenlik tutum puanlarının aritmetik ortalaması -11.11 olarak bulunmuştur. Bu diğer yapılan araştırmaların aritmetik ortalamasından (-15.36) daha yüksek bir değerdir. Örneklem grubunun öğretmenlik tutum ortalaması, Türkiye ortalamasından daha düşük düzeydedir. Türkiye norm çalışmasının öğretmenlik tutum puanları standart sapması 30.13 iken, bu çalışmada 25.98 bulunmuştur. Örneklem grubunun puan dağılımı Türkiye dağılımında daha homojendir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması 100,63 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 140'dır. Araştırma grubunun öğretmenliğe adanmışlık düzeylerinin ortalama (70,00) değerden çok yüksek olduğu görülmektedir. Aynı durum testin alt ölçekleri için de geçerlidir.

Araştırma kapsamında kullanılan diğer bir ölçek ACL kişilik testidir. Araştırma grubunun testin alt ölçeklerinden aldıkları aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamaların İdeal benlik (52,97), Düzen (52,73), Uyarlık (52,43), Şefkat gösterme (52,12)'ye ait oldukları görülmektedir. Bu bulgular ışığında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

“İlgi alanı geniştir. Kişinin kabul ettiği doğruları değiştirmek pek mümkün değildir. Kendine özgü bir yaşam felsefesi olan bu kişinin düşüncelerini değiştirmek zordur. Kişilerarası ilişkilerde etkili olma ve hedeflere ulaşabilme yetenekleri ile karakterize edilirler. İnsanlara karşı davranışlarında etkilidir. Narsist bir benlik yüceltmesi de var gibidir. Başkalarıyla ilişkilerinde tepeden bakan bir tutum sergiler. İnsanlarla olan ilişkilerinde sivri dilli olarak nitelenebilir.

Çalışma ve özel yaşamında titizdir ve dikkatli çalışır. Zor beğenen bir kişidir. Üretkendir, işlerini çabuk halleder. Yüksek idealleri vardır, bu hedeflere ulaşmak kişi için çok önemlidir. Pek çok alanda geleneksel değerleri tercih eder. Geleneksel değerleri yaşatan ortamlarda daha rahat uyum sağlar. Ahlâkçıdır, geleneksel değerler doğrultusunda insanları yargılama eğilimindedir. Kurallara bağlı davranır. Ağırbaşlıdır. Toplum içinde belirgin ve etkili bir yeri vardır. Topluluk içindeki davranışları rahattır. Birey kendisine çok güvendiği için başkalarına da aynı yönde tavsiyelerde bulunma eğilimindedir. Açık sözlü ya dıpmacıksızdır, ilişkilerinde dürüsttür. Görev ve zorunluluklara motive olmuştur. Üzerinde görüş birliğine varılmış ve kararlaştırılmış işlere dört elle sarılır ve belirlenmiş amaçlara

ulaşmak için çalışır. Başkaları üzerinde derin ve kalıcı bir etki bırakır. Başarılı organizasyon ve dikkatli plânlamaya değer verir. Genelde sakin bir yapı sergiler, sinirli ve gergin değildir. Güvenilir ve sorumluluk sahibidir. Ağırbaşlıdır. Kişinin kendisine koymuş olduğu bu katı kurallar onun yaşamdan yeterince zevk almasını engeller. Tutum ve davranışları tutarlıdır. Nesnel ve akılcı olmakla övünür. Gerçekçidir; yaşamında hayallere ve gerçekdışı düşüncelere yer yoktur. Olaylar karşısındaki tepkileri önceden tatmin edilebilir. Değişikliğe tahammülü yoktur. Güçlü bir görev duygusuna sahip, işlerini bilinçli bir şekilde yapan, değersiz ya da önemsiz olan hususlarla uğraşmaktan kaçınan bir kişidir. Denenmiş ve doğruluğu kanıtlanmış olanı tutmak, yeni ve farklı olanı keşfetmekten daha önemlidir.”

Tablo 13: Öğretmen Cinsiyeti Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Örgütsel Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	n	Aritmetik Ortalama	ss	SH	t	sd	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	Bayan	182	-15,5934	25,68529	1,90392	-,180	323	p>,05
	Erkek	143	-15,0699	26,43825	2,21088			
Okula Adanma	Bayan	182	29,8352	6,59945	,48918	-1,461	323	p>,05
	Erkek	143	30,8601	5,84615	,48888			
Öğretime Adanma	Bayan	182	23,8352	3,37611	,25025	1,174	323	p>,05
	Erkek	143	23,3986	3,26557	,27308			
Öğretmenliğe Adanma	Bayan	182	25,6374	3,64447	,27015	3,967	323	P<,01
	Erkek	143	23,7762	4,81257	,40245			
Çalışma Gruplarına Adanma	Bayan	182	22,1044	4,42682	,32814	1,061	323	p>,05
	Erkek	143	21,5944	4,13885	,34611			
Toplam Adanmışlık	Bayan	182	101,4121	14,00239	1,03793	1,125	323	p>,05
	Erkek	143	99,6294	14,41423	1,20538			

Cinsiyet değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve öğretmenliğe adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Öğretmenlik tutum toplam puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bayan ve erkek öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları birbirine eşit düzeydedir.

Öğretmenliğe adanmışlık ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan istatistiksel analiz sonucunda sadece öğretmenliğe adanmışlık alt ölçeğinde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin öğretmenliğe adanmışlıkları, erkek meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Diğer adanmışlık alt ölçekleri ve toplam adanmışlıkta, erkek ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 14: Öğretmen Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Örgütsel Adanmışlık Ölçekleri Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçekler	Yaş	n	Aritmetik Ortalama	ss	SH
Öğretmenlik Tutum Toplam	20–29 yaş	96	-19,2396	22,50836	2,29725
	30–39 yaş	110	-16,9091	26,19214	2,49732
	40–49 yaş	84	-10,8452	27,49348	2,99978
	50 yaş üstü	35	-10,7143	29,13818	4,92525
	Toplam	325	-15,3631	25,98012	1,44112
Okula Adanma	20–29 yaş	96	28,2396	6,38707	,65188
	30–39 yaş	110	30,3455	6,64767	,63383
	40–49 yaş	84	31,4881	5,42305	,59170
	50 yaş üstü	35	32,8286	5,24957	,88734
	Toplam	325	30,2862	6,29040	,34893
Öğretime Adanma	20–29 yaş	96	23,2604	3,25817	,33254
	30–39 yaş	110	23,3636	3,32830	,31734
	40–49 yaş	84	23,9524	3,54966	,38730
	50 yaş üstü	35	24,8286	2,71689	,45924
	Toplam	325	23,6431	3,32990	,18471

Öğretmenliğe Adanma	20-29 yaş	96	24,5417	4,26471	,43526
	30-39 yaş	110	24,6182	4,47005	,42620
	40-49 yaş	84	24,9167	4,19756	,45799
	50 yaş üstü	35	25,9714	3,99622	,67548
	Toplam	325	24,8185	4,29265	,23811
Çalışma gruplarına Adanma	20-29 yaş	96	20,9479	4,46594	,45580
	30-39 yaş	110	21,9091	4,16086	,39672
	40-49 yaş	84	22,7262	4,26347	,46518
	50 yaş üstü	35	22,3143	4,05674	,68571
	Toplam	325	21,8800	4,30343	,23871
Toplam Adanmışlık	20-29 yaş	96	96,9896	13,97855	1,42668
	30-39 yaş	110	100,2364	14,88483	1,41921
	40-49 yaş	84	103,0833	13,22394	1,44285
	50 yaş üstü	35	105,9429	12,40954	2,09759
	Toplam	325	100,6277	14,19071	,78716

Yaş değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 14’de gösterilmiştir. Öğretmenlik tutum ölçeğinde en yüksek ortalama 50 yaş ve üstü öğretmenlere aittir (-10,71). Bunu çok yakın olarak 40-49 yaş öğretmen grubu izlemiştir (-10,84). Son sırada -19,23 ile 20-29 yaş grubu öğretmenler bulunmaktadır.

Toplam adanmışlık puanları aritmetik ortalamaları incelendiğinde ilk sırayı yine 50 yaş ve üstü olan öğretmenlerin aldığı görülmektedir (105,94). Bunu 103,08 ile 40-49 yaş ve 100,23 ile 30-39 yaş izlemiştir. Son sırada 96,98 ortalama ile en geç öğretmenler bulunmaktadır (20-29 yaş).

Tablo 15: Öğretmen Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Örgütsel Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlik Tutum	Gruplar arası	4176,445	3	1392,148		
	Gruplar içi	214512,711	321	668,264	2,083	p>,05
Toplam	Toplam	218689,157	324			
Okula Adanma	Gruplar arası	750,066	3	250,022		
	Gruplar içi	12070,322	321	37,602	6,649	P<,01
	Toplam	12820,388	324			
Öğretme Adanma	Gruplar arası	79,872	3	26,624		
	Gruplar içi	3512,725	321	10,943	2,733	P<,05
	Toplam	3592,597	324			
Öğretmenliğe Adanma	Gruplar arası	59,104	3	19,701		
	Gruplar içi	5911,185	321	18,415	1,070	p>,05
	Toplam	5970,289	324			
Çalışma Gruplarına Adanma	Gruplar arası	150,244	3	50,081		
	Gruplar içi	5850,076	321	18,225	2,748	P<,05
	Toplam	6000,320	324			
Toplam Adanmışlık	Gruplar arası	2782,804	3	927,601		
	Gruplar içi	62463,147	321	194,589	4,767	P<,01
	Toplam	65245,951	324			

Yaş değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Öğretmen tutumları için yapılan analizde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermemiştir.

Eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ANOVA işleminde öğretmenliğe adanma alt ölçeği dışındaki toplam ve alt ölçeklerde istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları farklılaştıkça buna bağlı olarak örgütsel adanmışlıkları da farklılaşmaktadır.

ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmen Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Varyans Analizini Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yas	(J) Yas	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
Okula Adanma	20–29 yaş	30–39 yaş	-2,10587(*)	,85646	p<,05
		40–49 yaş	-3,24851(*)	,91615	p<,01
		50 yaş üstü	-4,58899	1,21080	p<,01
	30–39 yaş	20–29 yaş	2,10587	,85646	p<,05
		40–49 yaş	-1,14264	,88853	p>,05
		50 yaş üstü	-2,48312	1,19004	p<,05
	40–49 yaş	20–29 yaş	3,24851	,91615	p<,01
		30–39 yaş	1,14264	,88853	p>,05
		50 yaş üstü	-1,34048	1,23369	p>,05
	50 yaş üstü	20–29 yaş	4,58899	1,21080	p<,01
		30–39 yaş	2,48312	1,19004	p<,05
		40–49 yaş	1,34048	1,23369	p>,05
Öğretime Adanma	20–29 yaş	30–39 yaş	-,10322	,46203	p>,05
		40–49 yaş	-,69196	,49423	p>,05
		50 yaş üstü	-1,56815	,65318	p<,05
	30–39 yaş	20–29 yaş	,10322	,46203	p>,05
		40–49 yaş	-,58874	,47933	p>,05
		50 yaş üstü	-1,46494	,64198	P<,05
	40–49 yaş	20–29 yaş	,69196	,49423	p>,05
		30–39 yaş	,58874	,47933	p>,05
		50 yaş üstü	-,87619	,66553	p>,05
	50 yaş üstü	20–29 yaş	1,56815	,65318	p<,05
		30–39 yaş	1,46494	,64198	P<,05
		40–49 yaş	,87619	,66553	p>,05
Çalışma Gruplarına Adanma	20–29 yaş	30–39 yaş	-,96117	,59625	p>,05
		40–49 yaş	-1,77827	,63781	P<,01
		50 yaş üstü	-1,36637	,84294	p>,05
	30–39 yaş	20–29 yaş	,96117	,59625	p>,05
		40–49 yaş	-,81710	,61858	p>,05
		50 yaş üstü	-,40519	,82848	p>,05

Toplam Adanmışlık	40–49 yaş	20–29 yaş	1,77827	,63781	P<,01
		30–39 yaş	,81710	,61858	p>,05
		50 yaş üstü	,41190	,85887	p>,05
	50 yaş üstü	20–29 yaş	1,36637	,84294	p>,05
		30–39 yaş	,40519	,82848	p>,05
		40–49 yaş	-,41190	,85887	p>,05
	20–29 yaş	30–39 yaş	-3,24678	1,94832	p>,05
		40–49 yaş	-6,09375	2,08411	P<,01
		50 yaş üstü	-8,95327	2,75439	P<,01
	30–39 yaş	20–29 yaş	3,24678	1,94832	p>,05
		40–49 yaş	-2,84697	2,02127	p>,05
		50 yaş üstü	-5,70649	2,70715	P<,05
	40–49 yaş	20–29 yaş	6,09375	2,08411	P<,01
		30–39 yaş	2,84697	2,02127	p>,05
		50 yaş üstü	-2,85952	2,80646	p>,05
	50 yaş üstü	20–29 yaş	8,95327	2,75439	P<,01
		30–39 yaş	5,70649	2,70715	P<,05
		40–49 yaş	2,85952	2,80646	p>,05

Okula adanma alt ölçeğinde 20–29 yaş grubu öğretmenlerin puan ortalamaları, diğer tüm yaş kategorilerinden anlamlı derecede daha düşüktür. 30–39 yaş grubu öğretmenlerin okula adanmışlıkları, 50 yaş ve üstü öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşüktür. 40–49 yaş ile 50 yaş üstü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça, buna bağlı olarak okula adanma düzeyleri artış göstermektedir.

50 yaş ve üstü öğretmenlerin öğretime adanmışlık özellikleri, 20–29 ve 30–39 yaş gruplarından anlamlı derecede daha yüksektir ancak 40–49 yaş ile arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretime adanma alt ölçeğinin diğer yaş kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Çalışma gruplarına adanmışlık puanlarının yaş değişkenine göre farklılığını saptamak üzere yapılan LSD testinde sadece 40–49 yaş ile 20–29 yaş arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. 40–49 yaş grubunun çalışma gruplarına adanmışlığı 20–29 yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksektir.

Toplam örgütsel adanmışlık puanları için yapılan LSD testinde, 50 yaş ve üstü grup ile 20–29 ve 30–39 yaş grupları arasında, 50 yaş üstü lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

40–49 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları, 20–29 yaş grubundan da anlamlı derecede daha yüksektir.

Genel olarak öğretmenlerin yaşları arttıkça, buna bağlı olarak örgütsel adanmışlık özellikleri artış göstermektedir.

Tablo 17: Öğretmen Kıdemi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçekler	Kıdem	n	Aritmetik Ortalama	ss	SH
Öğretmenlik Tutum Toplam	1-10 yıl	177	-18,4520	23,69525	1,78104
	11-19 yıl	60	-12,6500	28,02833	3,61844
	20 yıl üstü	88	-11,0000	28,30783	3,01762
	Toplam	325	-15,3631	25,98012	1,44112
Okula Adanma	1-10 yıl	177	29,1356	6,43090	,48338
	11-19 yıl	60	30,7500	6,39021	,82497
	20 yıl üstü	88	32,2841	5,39678	,57530
	Toplam	325	30,2862	6,29040	,34893
Öğretime Adanma	1-10 yıl	177	23,4407	3,29051	,24733
	11-19 yıl	60	23,1500	3,53110	,45586
	20 yıl üstü	88	24,3864	3,18196	,33920
	Toplam	325	23,6431	3,32990	,18471
Öğretmenliğe Adanma	1-10 yıl	177	24,8249	4,09654	,30791
	11-19 yıl	60	24,5833	4,49215	,57993
	20 yıl üstü	88	24,9659	4,57492	,48769
	Toplam	325	24,8185	4,29265	,23811
Çalışma Gruplarına Adanma	1-10 yıl	177	21,3898	4,27074	,32101
	11-19 yıl	60	22,1333	4,30399	,55564
	20 yıl üstü	88	22,6932	4,27868	,45611
	Toplam	325	21,8800	4,30343	,23871
Toplam Adanmışlık	1-10 yıl	177	98,7910	13,80573	1,03770
	11-19 yıl	60	100,6167	15,01761	1,93876
	20 yıl üstü	88	104,3295	13,80964	1,47211
	Toplam	325	100,6277	14,19071	,78716

Kıdem değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 17’de gösterilmiştir. Öğretmenlik tutum ölçeğinde en yüksek ortalama 20 yıldan daha fazla kıdemi olan öğretmenlere aittir (-11,00). Bunu çok yakın olarak kıdemi 11-19 yıl olan öğretmen grubu izlemiştir (-12,65). Son sırada (-18,45) ile kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler bulunmaktadır. Toplam adanmışlık puanları aritmetik ortalamaları kıdem değişkeni açısından incelendiğinde ilk sırayı yine 20 yıldan daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin aldığı görülmektedir(104,32). Bunu 100,61 ile kıdemi 11-19 yıl ve 100,61 ile kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler izlemiştir.

Tablo 18: Öğretmen kıdemi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	Gruplar arası	3805,665	2	1902,833	2,951	P<,05
	Gruplar içi	214883,492	322	667,340		
	Toplam	218689,157	324			
Okula Adanma	Gruplar arası	598,494	2	299,247	7,884	P<,01
	Gruplar içi	12221,893	322	37,956		
	Toplam	12820,388	324			
Öğretime Adanma	Gruplar arası	70,456	2	35,228	3,221	P<,05
	Gruplar içi	3522,141	322	10,938		
	Toplam	3592,597	324			
Öğretmenliğe Adanma	Gruplar arası	5,238	2	2,619	,141	p>,05
	Gruplar içi	5965,052	322	18,525		
	Toplam	5970,289	324			
Çalışma Gruplarına Adanma	Gruplar arası	104,569	2	52,285	2,953	P<,05
	Gruplar içi	5895,751	322	18,310		
	Toplam	6000,320	324			
Toplam Adanmışlık	Gruplar arası	1803,059	2	901,529	4,576	P<,05
	Gruplar içi	63442,892	322	197,028		
	Toplam	65245,951	324			

Kıdem değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Öğretmen tutumları için yapılan analizde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ANOVA işleminde öğretmenliğe adanma alt ölçeği dışındaki toplam ve alt ölçeklerde istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri farklılaştıkça buna bağlı olarak örgütsel adanmışlıkları da farklılaşmaktadır.

ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmen Kıdemi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Örgütsel Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Varyans Analizini Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	1-10 yıl	11-19 yıl	-5,80198	3,85910	p>,05
		20 yıl üstü	-7,45198	3,36952	p<,05
	11-19 yıl	1-10 yıl	5,80198	3,85910	p>,05
		20 yıl üstü	-1,65000	4,32501	p>,05
	20 yıl üstü	1-10 yıl	7,45198	3,36952	p<,05
		11-19 yıl	1,65000	4,32501	p>,05
Okula Adanma	1-10 yıl	11-19 yıl	-1,61441	,92035	p>,05
		20 yıl üstü	-3,14850	,80359	p<,01
	11-19 yıl	1-10 yıl	1,61441	,92035	p>,05
		20 yıl üstü	-1,53409	1,03147	p>,05
	20 yıl üstü	1-10 yıl	3,14850	,80359	p<,01
		11-19 yıl	1,53409	1,03147	p>,05
Öğretime Adanma	1-10 yıl	11-19 yıl	,29068	,49407	p>,05
		20 yıl üstü	-,94569	,43139	p<,05
	11-19 yıl	1-10 yıl	-,29068	,49407	p>,05
		20 yıl üstü	-1,23636	,55372	p<,05
	20 yıl üstü	1-10 yıl	,94569	,43139	p<,05
		11-19 yıl	1,23636	,55372	p<,05

Çalışma gruplarına Adanma	1-10 yıl	11-19 yıl	-,74350	,63922	p>,05
		20 yıl üstü	-1,30335	,55813	P<,05
	11-19 yıl	1-10 yıl	,74350	,63922	p>,05
		20 yıl üstü	-,55985	,71640	p>,05
	20 yıl üstü	1-10 yıl	1,30335	,55813	P<,05
		11-19 yıl	,55985	,71640	p>,05
Toplam Adanmışlık	1-10 yıl	11-19 yıl	-1,82571	2,09689	p>,05
		20 yıl üstü	-5,53859	1,83087	P<,01
	11-19 yıl	1-10 yıl	1,82571	2,09689	p>,05
		20 yıl üstü	-3,71288	2,35005	p>,05
	20 yıl üstü	1-10 yıl	5,53859	1,83087	P<,01
		11-19 yıl	3,71288	2,35005	p>,05

Kıdem değişkenine göre öğretmenlik tutum puanları için yapılan LSD testinde sadece kıdemi 20 yıl ve üstü olanlarla kıdemi 1-10 yıl olanlar arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

Kıdem değişkenine göre okula adanma puanları için yapılan LSD testinde sadece kıdemi 20 yıl ve üstü olanlarla kıdemi 1-10 yıl olanlar arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin okula adanmışlıkları, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretime adanma özelliği kıdemi 20 yıldan daha fazla olanlarda, diğer kıdem gruplarından anlamlı derecede daha yüksektir. Kıdemi düşük düzeyde olan iki kıdem grubu arasında öğretime adanma açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kıdem değişkenine göre çalışma gruplarına adanma puanları için yapılan LSD testinde sadece kıdemi 20 yıl ve üstü olanlarla kıdemi 1-10 yıl olanlar arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin çalışma gruplarına adanmışlıkları, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı durum Toplam örgütsel adanmışlık puanları için de geçerlidir.

Genel olarak öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe buna bağlı olarak öğretmenliğe ilişkin tutumları ve örgütsel adanmışlıkları artış göstermektedir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Örgütsel Adanmışlık Ölçekleri Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçekler	Okul Kademesi	n	Aritmetik Ortalama	ss	SH
Öğretmenlik Tutum Toplam	İlköğretim I. Kademe	141	-10,8865	25,48111	2,14590
	İlköğretim II. Kademe	89	-15,0000	25,96632	2,75242
	Ortaöğretim	88	-24,2841	24,54082	2,61606
	Toplam	318	-15,7453	25,88645	1,45164
Okula Adanma	İlköğretim I. Kademe	141	29,5106	5,98405	,50395
	İlköğretim II. Kademe	89	30,7303	6,67043	,70706
	Ortaöğretim	88	30,9886	6,31818	,67352
	Toplam	318	30,2610	6,29138	,35280
Öğretime Adanma	İlköğretim I. Kademe	141	23,6950	3,41414	,28752
	İlköğretim II. Kademe	89	23,6067	3,61694	,38339
	Ortaöğretim	88	23,4205	2,85561	,30441
	Toplam	318	23,5943	3,32122	,18624
Öğretmenliğe Adanma	İlköğretim I. Kademe	141	24,2908	4,64533	,39121
	İlköğretim II. Kademe	89	25,1011	3,71130	,39340
	Ortaöğretim	88	25,1477	4,26841	,45501
	Toplam	318	24,7547	4,30423	,24137
Çalışma Gruplarına Adanma	İlköğretim I. Kademe	141	21,8298	4,52605	,38116
	İlköğretim II. Kademe	89	21,7191	4,06199	,43057
	Ortaöğretim	88	22,0795	4,09435	,43646
	Toplam	318	21,8679	4,27171	,23955

	İlköğretim	141	99,3262	14,77570	1,24434
	I. Kademe				
Toplam	İlköğretim	89	101,1573	13,72282	1,45462
Adanmışlık	II. Kademe				
	Ortaöğretim	88	101,6364	13,57583	1,44719
	Toplam	318	100,4780	14,15522	,79379

Çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 20’de gösterilmiştir. Öğretmenlik tutum ölçeğinde en yüksek ortalama ilköğretim birinci kademe çalışan öğretmenlere aittir (-10,88). Bunu çok yakın olarak ilköğretim ikinci kademe çalışan öğretmen grubu izlemiştir(- 15,00). Son sırada (- 24,28) ile ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenler bulunmaktadır.

Toplam adanmışlık puanları aritmetik ortalamaları eğitim kademesi değişkeni açısından incelendiğinde ilk sırayı ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin aldığı görülmektedir(101,63). Bunu 101,63 ile ilköğretim II. kademe ve 99,32 ile ilköğretim I. Kademe çalışan öğretmenler izlemiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen öğretmenler içinde okul öncesinde çalışan sadece 7 öğretmen bulunmaktadır. Kategori frekansının çok düşük olması nedeni ile parametrik istatistik yapılamayacağı için bu grup ANOVA işlemine dahil edilmemiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Örgütsel Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlik	Gruplar arası	9794,286	2	4897,143	7,613	P<,01
Tutum	Gruplar içi	202630,082	315	643,270		
Toplam	Toplam	212424,368	317			
Okula	Gruplar arası	145,586	2	72,793	1,849	p>,05
Adanma	Gruplar içi	12401,751	315	39,371		
	Toplam	12547,336	317			

Öğretime Adanma	Gruplar arası	4,104	2	2,052	,185	p>,05
	Gruplar içi	3492,566	315	11,088		
	Toplam	3496,670	317			
Öğretmenliğe Adanma	Gruplar arası	54,620	2	27,310	1,479	p>,05
	Gruplar içi	5818,247	315	18,471		
	Toplam	5872,868	317			
Çalışma Gruplarına Adanma	Gruplar arası	6,117	2	3,059	,167	p>,05
	Gruplar içi	5778,336	315	18,344		
	Toplam	5784,453	317			
Toplam Adanmışlık	Gruplar arası	346,192	2	173,096	,863	p>,05
	Gruplar içi	63171,154	315	200,543		
	Toplam	63517,346	317			

Çalışılan öğretim kademesi değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Öğretmen tutumları için yapılan analizde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları öğretim kademesi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ANOVA işleminde toplam ve alt ölçeklerde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Farklı öğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği için yapılan ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum Ölçeği Puanları İçin Yapılan Varyans Analizini Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kademe	(J) Kademe	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	İlköğretim I. Kademe	İlköğretim II. Kademe	4,11348	3,43365	p>,05
		Orta Öğretim	13,39757(*)	3,44559	P<,01
	İlköğretim II. Kademe	İlköğretim I. Kademe	-4,11348	3,43365	p>,05
		Ortaöğretim	9,28409(*)	3,81283	P<,05
	Ortaöğretim	İlköğretim I. Kademe	-13,39757(*)	3,44559	P<,01
		İlköğretim II. Kademe	-9,28409(*)	3,81283	P<,05

İlköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, orta öğretim kademesinde çalışan meslektaşlarından istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde daha olumlu yöndedir. İlköğretim II. kademedeki çalışan öğretmenlerinde öğretmenliğe ilişkin tutumları, istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde yine ortaöğretimde çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenler çok farklı lise türlerinde görev yapmaktadırlar. Lise çeşidi değişkenine göre de öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık özellikleri arasındaki farklılıklar da araştırma kapsamında incelenmek istenmiştir. Ancak kategori frekans sayılarının oldukça düşük olması nedeni ile ancak non-parametrik teknik kullanılabilmektedir. Bu amaçla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23: Öğretmenlerin Çalıştıkları Ortaöğretim Çeşidi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Non-parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Ortaöğretim Okulu Çeşidi	n	Sıralamalar Ortalaması	Kaykare	s	p
Tutum Toplam	Genel Lise	23	47,52	9,776	3	P<,05
	Anadolu Lisesi	11	65,50			
	Meslek Lisesi	47	40,80			
	Ticaret Lisesi	8	34,25			
	Toplam	89				
Okula Adanma	Genel Lise	23	35,33	7,084	3	p>,05
	Anadolu Lisesi	11	53,32			
	Meslek Lisesi	47	49,52			
	Ticaret Lisesi	8	34,81			
	Toplam	89				
Öğretim Adanma	Genel Lise	23	49,54	3,855	3	p>,05
	Anadolu Lisesi	11	55,18			
	Meslek Lisesi	47	41,54			
	Ticaret Lisesi	8	38,25			
	Toplam	89				
Öğretmenliğe Adanma	Genel Lise	23	40,50	1,181	3	p>,05
	Anadolu Lisesi	11	49,77			
	Meslek Lisesi	47	45,71			
	Ticaret Lisesi	8	47,19			
	Toplam	89				
Çalışma Gruplarına Adanma	Genel Lise	23	45,35	4,303	3	p>,05
	Anadolu Lisesi	11	40,95			
	Meslek Lisesi	47	48,52			
	Ticaret Lisesi	8	28,88			
	Toplam	89				
Toplam Adanma	Genel Lise	23	40,15	3,816	3	p>,05
	Anadolu Lisesi	11	52,50			
	Meslek Lisesi	47	47,59			
	Ticaret Lisesi	8	33,44			
	Toplam	89				

Lise türü değişkenine göre öğretmenlik tutumları için yapılan Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü değiştikçe buna bağlı olarak öğretmenlik tutumları da farklılaşmaktadır.

En yüksek düzeyde öğretmenlik tutumuna sahip olan grup Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerdir (Sıralamalar ortalaması:65,50). Bunu 47,52’lik sıralamalar ortalaması ile genel lise öğretmenleri izlemiştir. Son sırada ticaret lisesinde çalışan öğretmenler bulunmaktadır.

Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edildikten sonra bu toplam farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere mann whitney “U” testi yapılmıştır. Bu analizlerde Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin tutumlarının genel lise, meslek lisesi ve ticaret lisesinde çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Diğer ikili kategoriler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Lise türü değişkenine göre Örgütsel Adanmışlık toplam ve alt ölçek puanları için yapılan Kruskal Wallis testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları lise türüne göre örgütsel adanmışlıkları farklılaşmamaktadır.

Tablo 24: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçekler	Okul Türü	n	Aritmetik Ortalama	ss	SH	t	sd	p
Öğretmenlik Tutum	Resmî	277	-16,5884	25,69350	1,54377	-1,987	322	P<,05
Toplam	Özel	47	-8,6170	26,95855	3,93231			
Okula Adanma	Resmî	277	30,1011	6,23837	,37483	-1,206	322	p>,05
	Özel	47	31,2979	6,60670	,96369			
Öğretime Adanma	Resmî	277	23,4657	3,37452	,20276	-2,127	322	P<,05
	Özel	47	24,5745	2,84181	,41452			
Öğretmenliğe Adanma	Resmî	277	24,6751	4,37001	,26257	-1,454	322	p>,05
	Özel	47	25,6596	3,78944	,55275			
Çalışma Gruplarına Adanma	Resmî	277	21,9783	4,34052	,26080	1,001	322	p>,05
	Özel	47	21,2979	4,12266	,60135			

Toplam	Resmî	277	100,2202	14,50057	,87125	-1,165	322	p>,05
Adanmışlık	Özel	47	102,8298	12,20356	1,78007			

Tablo 24’de görev yapılan okulun resmî ya da özel oluşuna göre öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık puanlarının farklılığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları yer almıştır.

Öğretmenlik tutumları, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde farklılaşmıştır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tutumları, resmî kurumlarda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha pozitifdir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeği toplam ve alt ölçekleri puanlarının okul türü değişkenine göre farklılığını saptamak üzere yapılan istatistiksel analizde sadece öğretime adanma alt ölçeğinde anlamlı farklılık elde edilmiştir (p<,05). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretime bağlı örgütsel adanmışlık düzeyleri, resmî okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Non-parametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Mezun Olunan Kurum	n	Sıralamalar Ortalaması	Kaykare	sd	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	Öğretmen Lisesi ve Ön Lisans	31	194,00	11,320	5	P<,05
	Yüksek Öğretmen Okulu	9	173,56			
	Eğitim Enstitüsü	43	191,97			
	Eğitim Fakültesi	158	151,42			
	Fen Edebiyat Fakültesi	69	158,39			
	Diğer	15	152,73			
	Toplam	325				

Okula Adanma	Öğretmen Lisesi ve Ön Lisans	31	180,81	6,460	5	p>,05
	Yüksek Öğretmen Okulu	9	190,17			
	Eğitim Enstitüsü	43	178,48			
	Eğitim Fakültesi	158	154,76			
	Fen Edebiyat Fakültesi	69	154,07			
	Diğer	15	193,40			
	Toplam	325				
Öğretime Adanma	Öğretmen Lisesi ve Ön Lisans	31	207,52	9,716	5	p>,05
	Yüksek Öğretmen Okulu	9	146,39			
	Eğitim Enstitüsü	43	171,19			
	Eğitim Fakültesi	158	152,58			
	Fen Edebiyat Fakültesi	69	162,15			
	Diğer	15	171,13			
	Toplam	325				
Öğretmenliğe Adanma	Öğretmen Lisesi ve Ön Lisans	31	181,29	4,053	5	p>,05
	Yüksek Öğretmen Okulu	9	157,72			
	Eğitim Enstitüsü	43	164,72			
	Eğitim Fakültesi	158	164,27			
	Fen Edebiyat Fakültesi	69	146,92			
	Diğer	15	184,07			
	Toplam	325				

Çalışma Gruplarına Adanma	Öğretmen Lisesi ve Ön Lisans	31	172,11	10,067	5	p>,05
	Yüksek Öğretmen Okulu	9	226,50			
	Eğitim Enstitüsü	43	187,35			
	Eğitim Fakültesi	158	157,97			
	Fen Edebiyat Fakültesi	69	146,08			
	Diğer	15	167,10			
	Toplam	325				
Toplam Adanmışlık	Öğretmen Lisesi ve Ön Lisans	31	189,48	11,171	5	P<,05
	Yüksek Öğretmen Okulu	9	177,78			
	Eğitim Enstitüsü	43	181,22			
	Eğitim Fakültesi	158	156,46			
	Fen Edebiyat Fakültesi	69	148,90			
	Diğer	15	180,90			
	Toplam	325				

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçeği puanları arasındaki farklılığın belirlenmesi için non-parametrik Kruskal Wallis Testi yapılmış ve Tablo 25’de gösterilmiştir.

Öğretmenlik tutum ölçeği puanları, mezun olunan kurum değişkenine göre istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Öğretmen lisesi ve onun üstünde lisans tamamlama yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutum sıralamalar ortalaması en yüksek düzeydedir (194,00). Bunu 191,97 ile eğitim enstitüsü mezunları izlemiştir. En düşük ortalama eğitim fakültesi mezunlarına aittir. İkili gruplar arasında yapılan Mann Whitney “U” testinde sadece iki kategoride anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen lisesi ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin, öğretmenliğe ilişkin tutumları, eğitim fakültesi mezunlarından anlamlı derecede daha olumludur (p<,05).

Toplam Örgütsel adanmışlık puan ortalamalarının, öğretmenlerin mezun olunan kurum açısından farklılığını saptamak üzere yapılan kruskal wallis testinde yine ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Aynı öğretmenlik tutumlarında olduğu gibi en

yüksek örgütsel adanmışlık ortalaması öğretmen lisesi mezunlarına aittir (189,48). İkinci sırada eğitim enstitüsü mezunları yer almıştır (181,22). En düşük örgütsel adanmışlık sıralamalar ortalaması fen edebiyat fakültesi mezunlarına aittir (148,90). Yapılan mann whitney “u” testinde öğretmen lisesi ve eğitim enstitüsü mezunlarının örgütsel adanmışlık düzeyleri, fen edebiyat fakültesinden mezun olanlardan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 26: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Mezun Olunan Kurum	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğretmenlik Tutum Toplam	Öğretmen Lisesi ve Ön lisans	31	-5,0645	33,44541
	Yüksek Öğretmen Okulu	9	-11,0000	28,24004
	Eğitim Enstitüsü	43	-7,5349	25,35589
	Eğitim Fakültesi	158	-18,7595	24,73153
	Fen Edebiyat Fakültesi	69	-16,9855	24,26053
	Diğer	15	-18,4667	23,07400
	Toplam	325	-15,3631	25,98012

Mezun olunan kurum açısından öğretmenlerin tutum puan ortalamalarını diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırmak için ayrıca Tablo 26’da bu değerlere yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, doğal olarak sıralamalar ortalamaları ile uyumludur.

Tablo 27: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçekler	Branş	n	Aritmetik Ortalama	ss	SH
Öğretmenlik Tutum Toplam	Sınıf Öğretmeni	143	-10,6503	25,45813	2,12892
	Türkçe ve TDE	28	-9,6071	22,57882	4,26700
	Matematik	26	-21,4231	28,90699	5,66913
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	18	-20,3333	27,36894	6,45092
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)	18	-15,3333	26,02035	6,13306
	Yabancı Dil	31	-21,5806	20,50492	3,68279
	Uygulamalı dersler	23	-19,0435	30,03253	6,26221
	Meslek dersleri	31	-29,1613	24,44190	4,38989
	Toplam	318	-15,7296	25,99337	1,45764
Okula Adanma	Sınıf Öğretmeni	143	29,6224	5,99390	,50123
	Türkçe ve TDE	28	31,3929	6,06349	1,14589
	Matematik	26	30,2308	5,15603	1,01118
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	18	31,7222	7,06945	1,66629
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)	18	31,3889	6,17527	1,45553
	Yabancı Dil	31	29,5806	6,73189	1,20908
	Uygulamalı dersler	23	30,3043	7,13783	1,48834
	Meslek dersleri	31	30,8065	7,34130	1,31854
	Toplam	318	30,2075	6,28761	,35259
Öğretime Adanma	Sınıf Öğretmeni	143	23,8042	3,36565	,28145
	Türkçe ve TDE	28	24,6429	2,95916	,55923
	Matematik	26	23,5385	3,59144	,70434
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	18	24,8889	2,84685	,67101
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)	18	23,3333	1,87867	,44281
	Yabancı dil	31	23,4516	3,93987	,70762
	Uygulamalı dersler	23	22,2609	3,91056	,81541
	Meslek dersleri	31	22,8065	2,85680	,51310
	Toplam	318	23,6478	3,34200	,18741
Öğretmenliğe Adanma	Sınıf Öğretmeni	143	24,3636	4,63232	,38737
	Türkçe ve TDE	28	25,4286	3,36021	,63502
	Matematik	26	25,5769	3,60192	,70640
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	18	26,1111	2,13896	,50416
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)	18	25,2778	3,06413	,72222

	Yabancı Dil	31	25,4516	4,20982	,75611
	Uygulamalı dersler	23	24,6957	4,50691	,93976
	Meslek dersleri	31	24,0323	5,51654	,99080
	Toplam	318	24,8050	4,32362	,24246
Çalışma Gruplarına Adanma	Sınıf Öğretmeni	143	21,9091	4,49242	,37567
	Türkçe ve TDE	28	21,4643	4,22937	,79928
	Matematik	26	22,2308	3,07646	,60334
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	18	22,5000	3,66622	,86414
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)	18	22,4444	4,81691	1,13536
	Yabancı Dil	31	21,9032	4,59242	,82482
	Uygulamalı dersler	23	21,2609	4,60452	,96011
	Meslek dersleri	31	21,4516	4,31925	,77576
	Toplam	318	21,8679	4,31506	,24198
	Sınıf Öğretmeni	143	99,6993	14,63020	1,22344
Toplam Adanmışlık	Türkçe ve TDE	28	102,9286	12,70150	2,40036
	Matematik	26	101,5769	11,55915	2,26693
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	18	105,2222	11,04299	2,60286
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)	18	102,4444	11,65293	2,74662
	Yabancı Dil	31	100,3871	15,63048	2,80732
	Uygulamalı dersler	23	98,5217	16,52235	3,44515
	Meslek dersleri	31	99,0968	16,12318	2,89581
	Toplam	318	100,5283	14,26576	,79998

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin branş değişkenine göre öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Öğretmenlik tutum puan ortalamaları incelendiğinde ilk sırayı Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin aldığı görülmektedir (-9,607). Bunu (-10,65) ile sınıf öğretmenleri izlemiştir. Son sırada (-29,16) ile meslek dersleri öğretmenleri bulunmaktadır.

Branş değişkenine göre Örgütsel adanmışlık puan ortalamaları sıralamaya tabii tutulduğunda ilk sırada yine Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yer aldığı görülmektedir (102,92). Bunu 102,44 ile sosyal bilgiler ve 101,57 ile matematik öğretmenleri izlemiştir. Son sırada uygulamalı dersler öğretmenleri yer almaktadır.

Tablo 28: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	Gruplar arası	12872,501	7	1838,929	2,832	P<,01
	Gruplar içi	201310,241	310	649,388		
	Toplam	214182,742	317			
Okula Adanma	Gruplar arası	178,254	7	25,465	,639	p>,05
	Gruplar içi	12354,048	310	39,852		
	Toplam	12532,302	317			
Öğretime Adanma	Gruplar arası	128,417	7	18,345	1,667	p>,05
	Gruplar içi	3412,136	310	11,007		
	Toplam	3540,553	317			
Öğretmenliğe Adanma	Gruplar arası	120,714	7	17,245	,921	p>,05
	Gruplar içi	5805,198	310	18,726		
	Toplam	5925,912	317			
Çalışma Gruplarına Adanma	Gruplar arası	35,289	7	5,041	,266	p>,05
	Gruplar içi	5867,164	310	18,926		
	Toplam	5902,453	317			
Toplam Adanmışlık	Gruplar arası	907,613	7	129,659	,632	p>,05
	Gruplar içi	63605,632	310	205,179		
	Toplam	64513,245	317			

Branş değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Öğretmen tutumları için yapılan analizde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları branş değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ANOVA işleminde toplam ve alt ölçeklerde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Farklı branşlara sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği için yapılan ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Varyans Analizini Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	Sınıf Öğretmeni	Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı (TDE)	-1,04321	5,26627	p>,05
		Matematik	10,77273	5,43301	P<,05
		Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	9,68298	6,37325	p>,05
		Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)	4,68298	6,37325	p>,05
		Yabancı Dil	10,93030	5,04868	P<,05
		Uygulamalı Dersler	8,39313	5,72498	p>,05
		Meslek Dersleri	18,51094	5,04868	P<,01
	Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı (TDE)	Sınıf Öğretmeni	1,04321	5,26627	p>,05
		Matematik	11,81593	6,94038	p>,05
		Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	10,72619	7,69867	p>,05
		Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)	5,72619	7,69867	p>,05
		Yabancı Dil	11,97350	6,64383	p>,05
		Uygulamalı Dersler	9,43634	7,17124	p>,05
		Meslek Dersleri	19,55415	6,64383	P<,01
	Matematik	Sınıf Öğretmeni	-10,77273	5,43301	P<,05
		Türkçe ve TDE	-11,81593	6,94038	p>,05
		Fen (Fizik, kimya, biyoloji)	-1,08974	7,81368	p>,05
		Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)	-6,08974	7,81368	p>,05
		Yabancı Dil	,15757	6,77676	p>,05
		Uygulamalı Dersler	-2,37960	7,29457	p>,05
		Meslek Dersleri	7,73821	6,77676	p>,05
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)	Sınıf Öğretmeni	-9,68298	6,37325	p>,05
		Türkçe ve TDE	-10,72619	7,69867	p>,05
		Matematik	1,08974	7,81368	p>,05

Öğretmenlik Tutum Toplam	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)		-5,00000	8,49436	p>,05
	Yabancı Dil		1,24731	7,55150	p>,05
	Uygulamalı Dersler		-1,28986	8,01944	p>,05
	Meslek Dersleri		8,82796	7,55150	p>,05
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)		-4,68298	6,37325	p>,05
	Sınıf Öğretmeni		-4,68298	6,37325	p>,05
	Türkçe ve TDE		-5,72619	7,69867	p>,05
	Matematik		6,08974	7,81368	p>,05
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)		5,00000	8,49436	p>,05
	Yabancı Dil		6,24731	7,55150	p>,05
	Uygulamalı Dersler		3,71014	8,01944	p>,05
	Meslek Dersleri		13,82796	7,55150	p>,05
	Yabancı Dil		-10,93030(*)	5,04868	P<,05
	Sınıf Öğretmeni		-10,93030(*)	5,04868	P<,05
	Türkçe ve TDE		-11,97350	6,64383	p>,05
	Matematik		-,15757	6,77676	p>,05
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)		-1,24731	7,55150	p>,05
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)		-6,24731	7,55150	p>,05
	Uygulamalı Dersler		-2,53717	7,01301	p>,05
	Meslek Dersleri		7,58065	6,47271	p>,05
Uygulamalı Dersler	Sınıf Öğretmeni		-8,39313	5,72498	p>,05
	Türkçe ve TDE		-9,43634	7,17124	p>,05
	Matematik		2,37960	7,29457	p>,05
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)		1,28986	8,01944	p>,05
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)		-3,71014	8,01944	p>,05
	Yabancı Dil		2,53717	7,01301	p>,05
	Meslek Dersleri		10,11781	7,01301	p>,05
	Sınıf Öğretmeni		-18,51094(*)	5,04868	P<,01
	Türkçe ve TDE		-19,55415(*)	6,64383	P<,01
	Matematik		-7,73821	6,77676	p>,05
	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji)		-8,82796	7,55150	p>,05
	Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya)		-13,82796	7,55150	p>,05
	Yabancı Dil		-7,58065	6,47271	p>,05
	Uygulamalı dersler		-10,11781	7,01301	p>,05

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları matematik ($p<,05$), yabancı dil ($p<,05$) ve meslek dersleri ($p<,01$) öğretmenlerinden anlamlı derecede daha pozitifdir. Yine Türkçe ve

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik tutum puan ortalamaları, meslek dersleri öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,01$).

LSD testinde diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Mezuniyet Derecesi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçekler	Mezuniyet Derecesi	n	Aritmetik Ortalama	ss	SH
Öğretmenlik Tutum Toplam	Ön lisans	67	-8,7015	27,90406	3,40902
	Lisans	237	-17,5949	24,74370	1,60728
	Lisansüstü	21	-11,4286	30,27304	6,60612
	Toplam	325	-15,3631	25,98012	1,44112
Okula Adanma	Ön lisans	67	31,5373	5,28671	,64587
	Lisans	237	29,7848	6,56842	,42666
	Lisansüstü	21	31,9524	5,34300	1,16594
	Toplam	325	30,2862	6,29040	,34893
Öğretime Adanma	Ön lisans	67	24,6716	3,32752	,40652
	Lisans	237	23,2869	3,28356	,21329
	Lisansüstü	21	24,3810	3,20119	,69856
	Toplam	325	23,6431	3,32990	,18471
Öğretmenliğe Adanma	Ön lisans	67	25,0896	4,74416	,57959
	Lisans	237	24,7553	4,11169	,26708
	Lisansüstü	21	24,6667	4,94301	1,07865
	Toplam	325	24,8185	4,29265	,23811
Çalışma Gruplarına Adanma	Ön lisans	67	22,5522	4,31798	,52753
	Lisans	237	21,6329	4,34871	,28248
	Lisansüstü	21	22,5238	3,55836	,77650
	Toplam	325	21,8800	4,30343	,23871
Toplam Adanmışlık	Ön lisans	67	103,8507	14,12418	1,72554
	Lisans	237	99,4599	14,17399	,92070
	Lisansüstü	21	103,5238	13,17429	2,87487
	Toplam	325	100,6277	14,19071	,78716

Mezun olunan kurumun mezuniyet derecesi değişkenine göre öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 30’da sunulmuştur.

Ön lisans mezunlarının öğretmenlik tutumları en yüksek düzeydedir (-8,70). İkinci sırada (-11,59) ile yüksek lisans mezunları bulunmaktadır. Son sırada lisans mezunları er almıştır (-17,59).

Örgütsel adanmışlık ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde yine birinci sıranın ön lisans mezunlarına ait olduğu görülmektedir (103,85). İkinci sırada birinciye çok yakın bir değer ile lisansüstü yapan öğretmenler yer almaktadır (103,52). Lisans mezunu olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ortalaması 103,52'dir ve son sırada bulunmaktadır.

Tablo 31: Öğretmenlerin Mezuniyet Derecesi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	Gruplar arası	4478,870	2	2239,435	3,366	P<,05
	Gruplar içi	214210,287	322	665,249		
	Toplam	218689,157	324			
Okula Adanma	Gruplar arası	222,753	2	111,377	3,114	P<,05
	Gruplar içi	12597,634	322	39,123		
	Toplam	12820,388	324			
Öğretime Adanma	Gruplar arası	112,379	2	56,189	5,199	P<,01
	Gruplar içi	3480,218	322	10,808		
	Toplam	3592,597	324			
Öğretmenliğe Adanma	Gruplar arası	6,354	2	3,177	,172	p>,05
	Gruplar içi	5963,935	322	18,522		
	Toplam	5970,289	324			
Çalışma Gruplarına Adanma	Gruplar arası	53,451	2	26,726	1,447	p>,05
	Gruplar içi	5946,869	322	18,469		
	Toplam	6000,320	324			
Toplam Adanmışlık	Gruplar arası	1195,336	2	597,668	3,105	P<,05
	Gruplar içi	64050,615	322	198,915		
	Toplam	65245,951	324			

Lisans çeşidi değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Öğretmen tutumları için yapılan analizde istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları lisans çeşidi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ANOVA işleminde toplam ($p<,05$) ve okula adanma ($p<,05$), öğretime adanma ($p<,01$) alt ölçeklerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Farklı lisans özelliğine sahip öğretmenlerin toplam örgütsel adanmışlıkları ve okula ve öğretime adanmışlıkları farklılık göstermektedir. Öğretmenliğe ve çalışma gruplarına adanma özelliği açısından farklı lisans özelliğine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlik Tutumları ve örgütsel adanmışlık Ölçekleri için yapılan ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32: Öğretmenlerin Mezuniyet Derecesi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Varyans Analizini Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet Derecesi	(J) Mezuniyet Derecesi	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	Ön lisans	Lisans	8,89344(*)	3,56876	$P<,05$
		Lisansüstü	2,72708	6,45040	$p>,05$
	Lisans	Ön lisans	-8,89344(*)	3,56876	$P<,05$
		Lisansüstü	-6,16637	5,87244	$p>,05$
	Lisansüstü	Ön lisans	-2,72708	6,45040	$p>,05$
		Lisans	6,16637	5,87244	$p>,05$
Okula Adanma	Ön lisans	Lisans	1,75250(*)	,86545	$P<,05$
		Lisansüstü	-,41507	1,56427	$p>,05$
	Lisans	Ön lisans	-1,75250(*)	,86545	$P<,05$
		Lisansüstü	-2,16757	1,42411	$p>,05$
	Lisansüstü	Ön lisans	,41507	1,56427	$p>,05$
		Lisans	2,16757	1,42411	$p>,05$

Öğretime Adanma	Ön lisans	Lisans	1,38472(*)	,45488	P<,01
		Lisansüstü	,29069	,82219	p>,05
	Lisans	Ön lisans	-1,38472(*)	,45488	P<,01
		Lisansüstü	-1,09403	,74852	p>,05
	Lisansüstü	Ön lisans	-,29069	,82219	p>,05
		Lisans	1,09403	,74852	p>,05
Toplam Adanmışlık	Ön lisans	Lisans	4,39083(*)	1,95146	P<,05
		Lisansüstü	,32694	3,52718	p>,05
	Lisans	Ön lisans	-4,39083(*)	1,95146	P<,05
		Lisansüstü	-4,06389	3,21114	p>,05
	Lisansüstü	Ön lisans	-,32694	3,52718	p>,05
		Lisans	4,06389	3,21114	p>,05

Ön lisans mezunu öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, lisans mezunu olanlardan istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı derecede daha yüksektir.

Aynı durum okula adanma ($p<,05$), öğretime adanma ($p<,05$) ve toplam adanmışlık ($p<,05$) için de geçerlidir. Diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Tablo 33: Öğretmenlik Yapmaktan Memnuniyet Derecesi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçekler	Memnuniyet Derecesi	n	Aritmetik Ortalama	ss	SH
Öğretmenlik Tutum Toplam	Memnunum	268	-15,6269	26,30366	1,60675
	Kararsızım	40	-14,9500	24,29725	3,84173
	Memnun Değilim	17	-12,1765	25,90182	6,28211
	Toplam	325	-15,3631	25,98012	1,44112
Okula Adanma	Memnunum	268	30,9216	6,07918	,37134
	Kararsızım	40	28,2500	5,96894	,94377
	Memnun Değilim	17	25,0588	7,18045	1,74151
	Toplam	325	30,2862	6,29040	,34893

Öğretime Adanma	Memnunum	268	23,7500	3,32860	,20333
	Kararsızım	40	23,5000	3,34357	,52867
	Memnun	17	22,2941	3,19697	,77538
	Değilim				
	Toplam	325	23,6431	3,32990	,18471
Öğretmenliğe Adanma	Memnunum	268	25,5933	3,73698	,22827
	Kararsızım	40	22,1500	4,28204	,67705
	Memnun	17	18,8824	5,48728	1,33086
	Değilim				
	Toplam	325	24,8185	4,29265	,23811
Çalışma Gruplarına Adanma	Memnunum	268	22,2537	4,05521	,24771
	Kararsızım	40	20,6000	5,20749	,82338
	Memnun	17	19,0000	4,38748	1,06412
	Değilim				
	Toplam	325	21,8800	4,30343	,23871
Toplam Adanmışlık	Memnunum	268	102,5187	13,18678	,80551
	Kararsızım	40	94,5000	15,11834	2,39042
	Memnun	17	85,2353	14,60963	3,54335
	Değilim				
	Toplam	325	100,6277	14,19071	,78716

Tablo 33’de öğretmenlik yapmaktan memnuniyet duyma değişkenine göre öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olmayan grubun öğretmenlik tutumları en yüksek düzeydedir (-12,17). Öğretmenlik yapmaktan dolayı memnuniyeti konusunda kararsız kalanlar ikinci sırada yer almışlardır (-14,95). Son sırada memnuniyeti yüksek olan grup bulunmaktadır (-15,62).

Örgütsel adanmışlık puan ortalamaları incelendiğinde ise öğretmenlik tutumun tam tersi bir sonuç ile karşılaşılmıştır. Bu kez ilk sırada memnuniyeti yüksek olan grup bulunmaktadır (102,52). Son sırada ise memnun olmayanlar yer almaktadır (85,23).

Tablo 34: Öğretmenlik Yapmaktan Memnuniyet Derecesi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	Gruplar arası	198,100	2	99,050	,146	p>,05
	Gruplar içi	218491,057	322	678,544		
	Toplam	218689,157	324			
Okula Adanma	Gruplar arası	738,592	2	369,296	9,842	P<,01
	Gruplar içi	12081,796	322	37,521		
	Toplam	12820,388	324			
Öğretime Adanma	Gruplar arası	34,818	2	17,409	1,576	p>,05
	Gruplar içi	3557,779	322	11,049		
	Toplam	3592,597	324			
Öğretmenliğe Adanma	Gruplar arası	1044,757	2	522,378	34,150	P<,01
	Gruplar içi	4925,533	322	15,297		
	Toplam	5970,289	324			
Çalışma Gruplarına Adanma	Gruplar arası	243,974	2	121,987	6,824	P<,01
	Gruplar içi	5756,346	322	17,877		
	Toplam	6000,320	324			
Toplam Adanmışlık	Gruplar arası	6487,985	2	3243,993	17,777	P<,01
	Gruplar içi	58757,966	322	182,478		
	Toplam	65245,951	324			

Öğretmenlik yapmaktan memnuniyet değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 34’de sunulmuştur.

Öğretmen tutumları için yapılan analizde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları öğretmenlik yapmaktan memnuniyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Eğitim örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ANOVA işleminde toplam (p<,01) ve okula adanma (p<,01), öğretmenliğe adanma(p<,01)ve çalışma gruplarına adanma alt ölçeklerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Farklı memnuniyet özelliğine sahip öğretmenlerin toplam örgütsel adanmışlıkları ve okula ve öğretmenliğe adanmışlıkları farklılık göstermektedir. Öğretime adama özelliği

açısından farklı memnuniyet özelliğine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlik Tutumları ve Örgütsel Adanmışlık Ölçekleri için yapılan ANOVA’da anlamlı bir farklılık elde edilmesinden sonra, bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35: Öğretmenlik Yapmaktan Memnuniyet Derecesi Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan Varyans Analizini Tamamlayıcı Hesaplardan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Memnuniyet Derecesi	(J) Memnuniyet Derecesi	Ortalama Fark	Standart Hata	P
Okula Adanma	Memnunum	Kararsızım	2,67164(*)	1,03828	P<,05
		Memnun değilim	5,86282(*)	1,53203	P<,01
	Kararsızım	Memnunum	-2,67164(*)	1,03828	P<,05
		Memnun değilim	3,19118	1,77346	p>,05
	Memnun Değilim	Memnunum	-5,86282(*)	1,53203	P<,01
		Kararsızım	-3,19118	1,77346	p>,05
Öğretmenliğe Adanma	Memnunum	Kararsızım	3,44328(*)	,66294	P<,01
		Memnun değilim	6,71093(*)	,97820	P<,01
	Kararsızım	Memnunum	-3,44328(*)	,66294	P<,01
		Memnun değilim	3,26765(*)	1,13235	P<,01
	Memnun Değilim	Memnunum	-6,71093(*)	,97820	P<,01
		Kararsızım	-3,26765(*)	1,13235	P<,01
Çalışma Gruplarına Adanma	Memnunum	Kararsızım	1,65373(*)	,71668	P<,05
		Memnun değilim	3,25373(*)	1,05749	P<,01
	Kararsızım	Memnunum	-1,65373(*)	,71668	P<,05
		Memnun değilim	1,60000	1,22413	p>,05
	Memnun Değilim	Memnunum	-3,25373(*)	1,05749	P<,01
		Kararsızım	-1,60000	1,22413	p>,05
Toplam Adanmışlık	Memnunum	Kararsızım	8,01866(*)	2,28973	P<,01
		Memnun değilim	17,28336(*)	3,37859	P<,01
	Kararsızım	Memnunum	-8,01866(*)	2,28973	P<,01
		Memnun değilim	9,26471(*)	3,91101	P<,05
	Memnun Değilim	Memnunum	-17,28336(*)	3,37859	P<,01
		Kararsızım	-9,26471(*)	3,91101	P<,05

Öğretmenlik yapmaktan memnun olan öğretmenlerin okula adanma puan ortalamaları, kararsız($p>,05$) ve memnun olmayanlardan($p<,01$) anlamlı derecede daha yüksektir. Bu ölçek bazında kararsızlar ile memnun olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmenliğe adanma alt ölçeğinde tüm kategoriler arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Memnun olanlar kararsız kalanlardan ve memnun olmayanlardan daha yüksek düzeyde öğretmenliğe adanmışlık özelliğine sahiptir. Kararsız kalanların öğretmenliğe adanmışlıkları da, memnun olmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Çalışma gruplarına adanma alt ölçeğinde sadece iki kategori arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Memnun olanlar kararsız kalanlardan ve memnun olmayanlardan daha yüksek düzeyde çalışma gruplarına adanmışlık özelliğine sahiptir. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Toplam puanlarında tüm kategoriler arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Memnun olanlar kararsız kalanlardan ve memnun olmayanlardan daha yüksek örgütsel adanmışlık özelliğine sahiptir. Kararsız kalanların da örgütsel adanmışlıkları, memnun olmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 36: Öğretmenlik Dışında Başka Bir İşte Çalışma Fırsatı Değişkenine Göre Öğretmenlik Tutum ve Öğretmenliğe Adanmışlık Ölçekleri Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçekler	Fırsat	n	Aritmetik Ortalama	ss	SH	t	sd	p
Öğretmenlik Tutum Toplam	Evet	78	-13,1795	24,43690	2,76693	,851	323	$p>,05$
	Hayır	247	-16,0526	26,45892	1,68354			
Okula Adanma	Evet	78	28,4359	6,14878	,69621	-3,017	323	$P<,01$
	Hayır	247	30,8704	6,23322	,39661			
Öğretime Adanma	Evet	78	23,3333	3,03087	,34318	-,942	323	$P>,05$
	Hayır	247	23,7409	3,41887	,21754			
Öğretmenliğe Adanma	Evet	78	21,7308	4,99785	,56590	-7,957	323	$P<,01$
	Hayır	247	25,7935	3,53178	,22472			
Çalışma Gruplarına Adanma	Evet	78	20,6923	4,52499	,51235	-2,826	323	$P<,01$
	Hayır	247	22,2551	4,17061	,26537			
Toplam Adanmışlık	Evet	78	94,1923	14,47888	1,63941	-4,744	323	$P<,01$
	Hayır	247	102,6599	13,50300	,85918			

Öğretmenlik Dışında Başka Bir İşte Çalışma Fırsatı Değişkenine göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ve öğretmenliğe adanmışlık ölçekleri puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 36’da gösterilmiştir. Öğretmenlik tutum toplam puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlik dışında başka bir işte çalışmayı düşünen ve düşünmeyen öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları birbirine eşit düzeydedir.

Öğretmenliğe adanmışlık ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan istatistiksel analiz sonucunda öğretime adanma alt ölçeği dışında tüm ölçeklerde istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık öğretmenlik dışında başka bir işte çalışmayı düşünmeyen öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Öğretmenlik dışında başka bir işte çalışmayı düşünmeyen öğretmenlerin okula, öğretmenliğe, çalışma gruplarına ve Örgütsel adanmışlıkları, başka bir iş yaşamını düşünen meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretime adanmışlıkta, bu değişken açısından puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.3. Araştırma Kapsamında Kullanılan Sürekli Değişkenlerin Birbirleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 37: Öğretmenlerin Sıfat Listesi (ACL) Kişilik Testi ve Öğretmenlik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiler (Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları)

Ölçekler	Tutum	Toplam Örgütsel Adanmışlık	Okula Adanma	Öğretime Adanma	Öğretmenliğe Adanma	Çalışma Gruplarına Adanma
Başarma	,155(**)	,147(**)	,061	,171(**)	,193(**)	,070
Başatlık	,181(**)	,097	,017	,103	,168(**)	,047
Sebat	,066	,062	,039	,027	,120(*)	,007
Düzen	,056	,036	,050	-,023	,052	,011
Duyguları Anlama	,021	,093	,079	,049	,139(*)	,014
Sefkat Gösterme	,046	,120(*)	,057	,093	,169(**)	,072

Yakınlık	-,015	,141(*)	,068	,093	,218(**)	,073
Karşı Cinsle İlişki	,092	,120(*)	,030	,073	,207(**)	,090
Gösteriş	,149(**)	-,040	-,081	-,026	,033	-,028
Bağımsızlık	,173(**)	-,106	-,119(*)	,003	-,075	-,103
Saldırganlık	,120(*)	-,062	-,070	-,006	-,047	-,050
Değişiklik	,117(*)	-,069	-,074	,036	-,079	-,067
İlgi Görme	-,033	-,048	-,019	-,038	-,095	-,007
Kendini Suçlama	-,162(**)	-,019	,063	-,088	-,113(*)	,027
Uyarlık	-,095	,119(*)	,113(*)	,032	,077	,127(*)
Danışmaya Hazır Oluş	-,066	-,081	-,051	-,028	-,132(*)	-,041
Otokontrol	-,046	,059	,069	,026	,012	,061
Özgüven	,152(**)	,116(*)	,038	,092	,202(**)	,053
Kişisel Uyum	-,020	,128(*)	,070	,123(*)	,208(**)	,016
İdeal Benlik	,105	,110(*)	,060	,105	,128(*)	,067
Yaratıcı Kişilik	,177(**)	-,060	,002	-,062	-,071	-,080
Askerî Liderlik	,102	,130(*)	,075	,134(*)	,146(**)	,072
Erkeksi Özellikler	,122(*)	,046	-,019	,105	,123(*)	-,026
Kadınısı Özellikler	,058	,062	,056	,063	,060	,014

* p<.05 ** p<.01 Correlations

Tablo 37’de Öğretmenlik Tutum Ölçeği ile ACL Kişilik Testi puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere bulunan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Öğretmenlik tutum puanları ile ACL’nin başarıma, başatlık, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, özgüven, yaratıcı kişilik ve erkeksi özellikler alt ölçekleri arasında en

az ,05 düzeyinde anlamlı pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Kendini suçlama alt ölçeği ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Öğretmenlerin başarılı olma, başkaları üstünde hâkimiyet kurma(başatlık), gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, özgüven, yaratıcı kişilik, erkeksi özellikleri arttıkça buna bağlı olarak öğretmenliğe ilişkin olumlu tutumları yükselmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin kendilerini suçlama özelliği arttıkça, buna bağlı olarak öğretmenlik tutumları olumsuz yöne doğru kayış göstermektedir.

Öğretmenlerin başarma, şefkat gösterme, yakınlık, karşı cinsle ilişki, uyarlık, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik ve askerî liderlik kişilik özellikleri ile örgütsel adanmışlıkları arasında en az ,05 düzeyinde anlamlı pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir.

Başarılı olma ihtiyacı yüksek, insanlara karşı şefkatle davranabilen, insanlarla ve karşı cinsle yakın ilişki kurabilen, kurallara uygun davranan, özgüveni yüksek, kendisi ve çevreyle barışık, çalışma ve sevme becerisine sahip, idealist ve toplum tarafından lider olarak algılanan öğretmenlerin, örgütsel adanmışlıkları yüksek düzeydedir.

Okula adanma ile bağımsızlık kişilik özelliği arasında negatif yönde, uyarlık kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin bağımsızlıkları düşüp, uyarlıkları yükseldikçe buna bağlı olarak okula adanmışlıkları artış göstermektedir.

Başarma, kişisel uyum ve askerî liderlik puanları ile öğretime adanma puanları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğretmenliğe adanma ile ACL'nin başarma, başatlık, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, karşı cinsle ilişki, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, askerî liderlik ve erkeksi özellikler alt ölçekleri arasında pozitif yönde; kendini suçlama ve danışmaya hazır oluş özellikleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Çalışma gruplarına adanma ile ACL'nin sadece uyarlık alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki söz konusudur. Öğretmenlerin toplum kurallarına uyma özelliği arttıkça, buna bağlı olarak çalışma gruplarına adanmışlıkları yükselmektedir.

Tablo 38’de öğretmenlik tutumları ile Örgütsel adanmışlık Ölçeği toplam ve alt ölçekleri arasındaki ilişkiler yer almıştır. Tablonun incelenmesinden anlaşılabacağı üzere sadece öğretime adanma ile öğretmenlik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($p<,01$). Öğretmenlerin tutumları pozitif yönde arttıkça, buna bağlı olarak öğretime adanmışlıkları artmaktadır.

Tablo 38: Öğretmenlerin Öğretmenliğe Adanmışlık Testi ve Öğretmenlik Tutum Testi Puanları Arasındaki İlişkiler (Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları)

Ölçekler	n	Tutum	p
Okula Adanma	325	-,012	$p>,05$
Öğretime Adanma	325	,169(**)	$P<,01$
Öğretmenliğe Adanma	325	,007	$p>,05$
Çalışma Gruplarına Adanma	325	-,038	$p>,05$
Toplam Adanmışlık	325	,025	$p>,05$

Araştırma kapsamında örgütsel adanmışlık bağımlı değişken, öğretmenlik tutumları ve kişilik özellikleri ise sürekli bağımsız değişkenlerdir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni istatistiksel açıdan yordayıp yordamadığını belirlemek üzere çoklu regresyon analizi işlemi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde yordayabildiği bulunmuştur(Tablo 38).

Tablo 39: Öğretmen Tutum ve Kişilik Özelliklerinden Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarını Yordamak Amacı ile Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	7822,814	25	312,913	1,629	$P<,05$
Sonuç	57423,137	299	192,051		
Toplam	65245,951	324			

R: ,346 R²: ,120

Bağımsız değişkenler, örgütsel adanmışlığın toplam varyansının yüzde 12’sini($r^2=,120$) karşılamaktadır. Çoklu varyans analizine bağlı olarak yapılan tek yönlü varyans analizinde açıklanan bu yüzde miktarı anlamlı olarak kabul edilmiştir. Varyans analizinde anlamlı bir sonuç elde edilmesi üzerine, hangi bağımsız değişkenlerin örgütsel adanmışlığı

yordayıcı olduğunun saptanması için “t” testi işlemleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40: Öğretmen Tutum ve Kişilik Özelliklerinden Öğretmenlerin Öğretmenliğe Adanmışlıklarını Yordamak Amacı ile Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar		p
	B	Standart Error	Beta	t	
İçerik	124,618	26,426		4,716	P<,01
Tutum	,022	,032	,039	,678	p>,05
Başarma	,352	,156	,230	2,257	P<,05
Başatlık	,140	,178	,093	,785	p>,05
Sebat	-,386	,182	-,256	-2,126	P<,05
Düzen	-,114	,185	-,070	-,618	p>,05
Duygusal Anlama	,042	,123	,030	,341	p>,05
Sefkat Gösterme	-,108	,148	-,078	-,734	p>,05
Yakınlık	,137	,130	,102	1,057	p>,05
Karşı Cinsle İlişki	,230	,116	,150	1,982	P<,05
Gösteriş	-,387	,189	-,223	-2,053	P<,05
Bağımsızlık	-,097	,173	-,059	-,563	p>,05
Saldırganlık	,077	,198	,044	,391	p>,05
Değişiklik	-,321	,128	-,206	-2,519	P<,05
İlgiGörme	-,072	,124	-,051	-,584	p>,05
Kendini Suçlama	-,066	,174	-,045	-,377	p>,05
Uyarlık	,164	,169	,102	,972	p>,05
Danışmaya Hazır Oluş	-,103	,072	-,090	-1,444	p>,05
Otokontrol	-,027	,147	-,016	-,185	p>,05
Özgüven	,097	,207	,061	,468	p>,05
Kişisel Uyum	-,041	,129	-,028	-,317	p>,05
İdeal Benlik	,068	,115	,046	,589	p>,05
Yaratıcı Kişilik	-,112	,117	-,074	-,956	p>,05
Askerî Liderlik	,137	,150	,082	,915	p>,05
Erkeksi Özellikler	-,106	,116	-,078	-,911	p>,05
Kadınsı Özellikler	,000	,101	,000	,002	p>,05

Öğretmenlik tutum puanları, örgütsel adanmışlığı yordayıcı bir değişken olarak kabul edilememiştir($t=,678$)($p>,05$).

ACL kişilik özellikleri içinde örgütsel adanmışlığı yordayıcı olarak kabul edilen özellikler şunlardır:başarma($t=2,257$)($p<,05$), sebat($t= -2,126$)($p<,05$), Karşı cinsle ilişki($t=1,982$)($p<,05$), gösteriş($t= -2,053$)($p<,05$) ve değişiklik($t= -2,519$)($p<,05$).

Yapılan regresyon analizi sonucunda örgütsel adanmışlık puanlarını yordayan formül şudur:

Örgütsel Adanmışlık: $124,618+(,230)başarma+(-,256)sebat+(,150)KCI+(-,223)gösteriş+(-,206)Değişiklik$.

BÖLÜM V

YARGI ve ÖNERİLER

5.1. YARGILAR

Araştırmanın bu bölümünde amaçlar bölümünde ortaya konan sorulara, elde edilen bulgular ışığında cevaplar verilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu: “İstanbul ili özel ve resmî eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanmışlık (okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma) düzeyleri cinsiyet, yaş, meslekî kıdem, branş, görev, okul düzeyi, okul türü ve mezun olunan kurum, öğretmenlik yapmaktan memnuniyet duyma ve başka bir meslek alanında çalışma düşüncesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” idi. Bu soruya verilecek cevaplar şu şekildedir: Bayan ve erkek öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları birbirine eşit düzeydedir. Bayan öğretmenlerin öğretmenliğe adanmışlıkları, erkek meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer adanmışlık alt ölçekleri ve toplam adanmışlıkta, erkek ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Leyla Küçükahmet’in “Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları” adlı çalışmasında belirttiği gibi; öğretmenlerin tutumlarının, cinsiyetlerine göre hemen hiçbir değişiklik ortaya çıkarmadığı bulunmuştur (1973:107).

“Cinsiyet faktörü çerçevesinde kadınların erkeklerden daha çok örgüte bağlı oldukları saptanmıştır. Çünkü kadınlar üyelik kazanabilmek için erkeklerden daha fazla engeli aşmak zorundadır”(Balay,2000:77).

Yaş değişkenine göre öğretmen tutumları için yapılan işlemlerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan işlemlerde öğretmenliğe adanma alt ölçeği dışındaki toplam ve alt ölçeklerde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları farklılaştıkça buna bağlı olarak örgütsel adanmışlıkları da farklılaşmaktadır. Okula adanma alt ölçeğinde 20–29 yaş grubu öğretmenlerin puan ortalamaları, diğer tüm yaş kategorilerinden anlamlı derecede daha düşüktür. 30-39 yaş grubu öğretmenlerin okula adanmışlıkları, 50 yaş ve üstü öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşüktür. 40–49 yaş ile 50 yaş üstü arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça, buna bağlı olarak okula adanma düzeyleri artış göstermektedir. 50 yaş ve üstü öğretmenlerin öğretime adanmışlık özellikleri, 20–29 ve 30–39 yaş gruplarından anlamlı derecede daha yüksektir; ancak 40–49 yaş ile arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Çalışma gruplarına adanmada, sadece 40–49 yaş ile 20–29 yaş arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. 40–49 yaş grubunun çalışma gruplarına adanmışlığı 20–29 yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Toplam örgütsel adanmışlıkta, 50 yaş ve üstü grup ile 20–29 ve 30–39 yaş grupları arasında, 50 yaş üstü lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. 40–49 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları, 20–29 yaş grubundan da anlamlı derecede daha yüksektir.

“51 ve üstü yaş grubunun okula, öğretim işlerine ve çalışma grubuna adanma düzeyi tüm yaş gruplarından daha yüksektir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ise okula ve çalışma grubuna 21-31 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Tüm çalışan grupları öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adanırken; 21-30, 31-49, 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenler öğretim işlerine birbirine yakın adanmaktadır” (Keskin,2005: 162-163).

Örgütsel bağlılık literatürü, yaşın hesapçı bağlılıktan çok, toplumsal bağlılıkla ilişkili olduğunu göstermesine karşın; bu konudaki bulguların büyük bir bölümü, yaşın daha çok hesapçı bağlılıkla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu ilişki sınırlı iş olanakları ve sonraki yıllarda meydana gelen daha büyük yatırımlara bağlanmaktadır (Balay,2000:77). Daha ileri yaştaki işgörenlerin, işlerinde, daha iyi pozisyonlar kazanmalarından ve adaletli davranış görmelerinden kaynaklanan nedenler onları tutumsal olarak örgüte bağlılık duyan bireyler haline getirmektedir (Mayer ve Allen,aktaran:Balay,2000:77).

Genel olarak öğretmenlerin yaşları arttıkça, buna bağlı olarak örgütsel adanmışlık özellikleri artış göstermektedir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

7-3 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının aritmetik ortalaması düşüktür (-16.91). Ancak en düşük aritmetik ortalamaya en kıdemli ve en kıdemsiz öğretmenlerin sahip olması dikkati çekmektedir. İki yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin tutumlarının aritmetik ortalaması -20.38; 33 yıl ve daha fazla kıdemli öğretmenlerin tutumlarının aritmetik

ortalaması -21.70'dir. Kıdemler bakımında yüksek aritmetik ortalamaya sahip kesim 22-18 yıllıktır. 22-18 ve 12-8 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının aritmetik ortalaması -6.66 ve -6.92'dir. Kıdemlere göre en yüksek ortalamaya 17-13 yıllık öğretmenler sahiptir (+1.81) (Küçükahmet,1973:101-102).

Öğretmenliğe adanma alt ölçeği dışındaki toplam örgütsel adanmışlık ve diğer alt ölçeklerde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri farklılaştıkça buna bağlı olarak örgütsel adanmışlıkları da farklılaşmaktadır. Kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin okula adanmışlıkları, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretime adanma özelliği kıdemi 20 yıldan daha fazla olanlarda, diğer kıdem gruplarından anlamlı derecede daha yüksektir. Kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin çalışma gruplarına adanmışlıkları, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı durum toplam örgütsel adanmışlık puanları için de geçerlidir. Genel olarak öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe buna bağlı olarak öğretmenliğe ilişkin tutumları ve örgütsel adanmışlıkları artış göstermektedir.

Celep'in çalışmasında, hizmet süreleri fazla olan öğretmenlerin hizmet süreleri az olan öğretmenlere göre okula daha fazla adandıkları belirtilmektedir (2000:155).

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları öğretim kademesi değişkenine göre farklılık göstermektedir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, orta öğretim kademesinde çalışan meslektaşlarından daha olumlu yöndedir.

“Çalışılan kurum kategorilerine göre öğretmen tutumlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplandığı zaman, yüksek dereceli öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur” (Küçükahmet,1973:90).

İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı öğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü değiştikçe buna bağlı olarak öğretmenlik tutumları da farklılaşmaktadır. Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin tutumları, genel lise, meslek lisesi ve ticaret lisesinde çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlerin görev yaptıkları lise türüne göre örgütsel adanmışlıkları farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlik tutumları, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tutumları, resmî kurumlarda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha pozitifdir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretime bağlı örgütsel adanmışlık düzeyleri, resmî okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Toplam örgütsel adanmışlık ve diğer alt ölçekler bazında, resmî ve özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur.

“Özel okul yönetici ve öğretmenleri okula, öğretim işlerine, öğretimlik mesleğine resmî okul yönetici ve öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde adanmaktadır” (Keskin,2005:166).

Özel ve resmî liselerdeki öğretmenlerin iş doyuma ilişkin çalışmada özel derslerdeki iş doyumuna ilişkin genel algı düzeni, resmî liselerdekine oranla daha üst düzeyde olduğunu bulunmuştur. Öte yandan Anderman ve diğerleri (1991), başarı, kabul (benimseme) ya da yakın ilişkiye önem veren okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır” (Balay,2000:149).

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin stratejik kararlar üzerinde daha çok etkili oldukları; bu okullardaki daha yüksek bağlılığın öğretmenlerin yüksek katılımından kaynaklandığını saptanmıştır. Yapılan başka bir araştırmada da öğretmenler bütün kararlarda değil ancak, okulun politikasına yansıyan kararlarda dikkate alınmalarını istemişlerdir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bağlılığının, okul politikası ve kaynak dağıtımından etkilendiğini; buna karşın lise öğretmenlerinin bağlılığının sadece okul politikasından etkilendiğini göstermiştir (Balay,2000:127).

Öğretmenlik tutumları, mezun olunan kurum değişkenine göre farklılaşmaktadır. Öğretmen lisesi ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin, öğretmenliğe ilişkin tutumları, eğitim fakültesi mezunlarından daha olumludur.

Leyla Küçükahmet’in çalışmasında; bitirdikleri kuruma göre öğretmen tutumlarının aritmetik ortalaması; dış ülkelerde bir yüksek okul ya da üniversite, teknik yüksek öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü çıkışlı öğretmenlerde genel aritmetik ortalamasının (-11.11 üstünde); diğer beş kurumdan mezun öğretmenlerde genel aritmetik ortalamasının altındadır (1973:96).

Öğretmenlerin Toplam Örgütsel Adanmışlıkları, mezun olunan kurum açısından farklılaşmıştır. Öğretmen lisesi ve eğitim enstitüsü mezunlarının örgütsel adanmışlık

düzeyleri, fen edebiyat fakültesinden mezun olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

“Tüm mezuniyet grupları öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adanırken; Fen Edebiyat Fakültesi mezunları okula ve çalışma grubuna diğer gruplara (Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi, diğer olarak belirtilen grup) göre daha düşük düzeyde adanmaktadır” (Keskin,2005:164).

“Eğitim ise, örgütsel bağlılıkta ters ilişkili bulunmuştur. Mowday ve diğerleri (1982), bu ters ilişkinin, daha yüksek düzeyde eğitim almış işgörenlerin, örgütün karşılayamayacağı daha yüksek beklentilerden kaynaklandığını; ayrıca daha yüksek eğitim almış bireylerin daha fazla iş seçeneğine sahip oluşuna dayandırmışlardır” (Balay,2000:77). “Morris ve Sherman da (1981) daha ileri yaşta daha az eğitim almış ve daha yüksek yererlik duygusu içinde olan işgörenlerin daha üst düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiklerini saptamışlardır”(Balay,2000:56).

“Özden (1977), yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında; öğretmenlerin okul ile bütünleşmelerindeki (Örgütsel Adanmışlık) farklılaşmanın %40 kadar yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile %20 oranında da öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin fakülte ya da enstitü çıkışlı olmalarının ve cinsiyetlerinin, ne örgütsel adanmışlık ne de işten doyum ile ilişkili olduğu görülmüştür” (Balay,2000:165).

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları branş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları matematik, yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenlerinden anlamlı derecede daha pozitifdir. Yine Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları, meslek dersleri öğretmenlerinden daha yüksektir. Farklı branşlara sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları farklılık göstermemektedir.

“Beden Eğitimi, Müzik, Resim gibi beceri ve yetenek alanları öğretmenlerinin öğretim işlerine adanma alt boyutunda düşük adanmışlık yaşamaktadırlar” (Keskin,2006:162).

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları lisans çeşidi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, lisans mezunu

olanlardan daha yüksektir. Farklı lisans özelliğine sahip öğretmenlerin toplam örgütsel adanmışlıkları ve okula ve öğretime adanmışlıkları farklılık göstermektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin okula adanma, öğretime adanma ve toplam adanmışlıkları lisans mezunu olanlardan daha yüksektir. Öğretmenliğe ve çalışma gruplarına adanma özelliği açısından farklı lisans özelliğine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları öğretmenlik yapmaktan memnuniyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Farklı memnuniyet özelliğine sahip öğretmenlerin toplam örgütsel adanmışlıkları ve okula ve öğretmenliğe adanmışlıkları farklılık göstermektedir. Öğretmenlik yapmaktan memnun olan öğretmenlerin okula adanmaları, kararsız ve memnun olmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu ölçek bazında kararsızlar ile memnun olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmenlik yapmaktan memnun olanlar kararsız kalanlardan ve memnun olmayanlardan daha yüksek düzeyde öğretmenliğe adanmışlık özelliğine sahiptir. Kararsız kalanların öğretmenliğe adanmışlıkları da, memnun olmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlik yapmaktan memnun olanlar, kararsız kalanlardan ve memnun olmayanlardan daha yüksek düzeyde çalışma gruplarına adanmışlık özelliğine sahiptir. Öğretmenlik yapmaktan memnun olanlar, kararsız kalanlardan ve memnun olmayanlardan daha yüksek örgütsel adanmışlık özelliğine sahiptir. Kararsız kalanların da örgütsel adanmışlıkları, memnun olmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlik dışında başka bir işte çalışmayı düşünen ve düşünmeyen öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları birbirine eşit düzeydedir. Öğretmenlik dışında başka bir işte çalışmayı düşünmeyen öğretmenlerin okula, öğretmenliğe, çalışma gruplarına adanmaları ve örgütsel adanmışlıkları, başka bir iş yaşamını düşünen meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Araştırmanın ikinci sorusu: “Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgüte adanmışlıkları (okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya verilecek cevap şu şekildedir: Öğretmenlik tutum puanları ile ACL’nin başarma, başatlık, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, özgüven, yaratıcı kişilik ve erkeksi özellikler alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Kendini suçlama alt ölçeği ile ise negatif yönde

anlamli bir iliski söz konusudur. Öğretmenlerin başarılı olma, başkaları üstünde hâkimiyet kurma (başatlık), gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, özgüven, yaratıcı kişilik, erkeksi özellikleri arttıkça buna bağlı olarak öğretmenliğe ilişkin olumlu tutumları yükselmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin kendilerini suçlama özelliği arttıkça, buna bağlı olarak öğretmenlik tutumları olumsuz yöne doğru çekilmektedir. Öğretmenlerin başarıma, şefkat gösterme, yakınlık, karşı cinsle ilişki, uyarlık, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik ve askerî liderlik kişilik özellikleri ile örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Başarılı olma ihtiyacı yüksek, insanlara karşı şefkatle davranabilen, insanlarla ve karşı cinsle yakın ilişki kurabilen, kurallara uygun davranan, özgüveni yüksek, kendisi ve çevreyle barışık, çalışma ve sevmeye becerisine sahip, idealist ve toplum tarafından lider olarak algılanan öğretmenlerin, örgütsel adanmışlıkları yüksek düzeydedir. Okula adanma ile bağımsızlık kişilik özelliği arasında negatif yönde, uyarlık kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Başarım, kişisel uyum ve askerî liderlik puanları ile öğretime adanma puanları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Öğretmenliğe adanma ile ACL'nin başarıma, başatlık, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, karşı cinsle ilişki, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, askerî liderlik ve erkeksi özellikler alt ölçekleri arasında pozitif yönde; kendini suçlama ve danışmaya hazır oluş özellikleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Çalışma gruplarına adanma ile ACL'nin sadece uyarlık alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki söz konusudur. Öğretmenlerin toplum kurallarına uyma özelliği arttıkça, buna bağlı olarak çalışma gruplarına adanmışlıkları yükselmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu: “Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları ile örgüte adanmışlıkları (okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya verilecek cevap şöyledir:

Öğretmenlerin tutumları pozitif yönde arttıkça, buna bağlı olarak öğretime adanmışlıkları artmaktadır. Bunun dışında tutum ile adanmışlık alt ölçekleri ve toplam örgütsel adanmışlık arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu: “Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik tutumları; onların örgütsel adanmışlıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?” şeklindedir. Bu soruya şu şekilde cevap verilebilir: Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik tutumlarının birlikte, onların örgütsel adanmışlıklarını yordayan değişkenler oldukları kabul edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik tutumlarının; onların örgütsel adanmışlıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu

söylenbilir. Açıklanan varyans değerin, 12 olması nedeni ile etki payının %12 olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik tutum ve yirmi dört kişilik özelliği içinden sadece başarıma, sebat, Karşı cinsle ilişki, gösteriş ve değişiklik özellikleri yordayıcı değişkenler olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlik tutumları kişilik özellikleri ile birlikte ele alındığında yordayıcı olmakla birlikte, tek başına ele alındığında yordayıcı özelliği kaybolmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

1. Öğretmenlik tutumları ve adanmışlık tutumları birer ölçekle ölçümlenmiştir. Ölçülen özelliklerin soyut olması nedeniyle farklı ölçme araçlarıyla ölçülüp hepsinde aynı sonuca ulaşılması yargıları daha bilimsel kılacaktır. Bu gerekçe ile öğretmenlerin tutum ve adanmışlığı ile ilgili ölçeklerin geliştirilmesi bu çalışmanın yinelenmesi yararlı olacaktır.
2. Özel okullardaki adanmışlık özellikleri daha yüksek çıkmıştır. Resmî okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin tutumlarının gelişmesi için MEB'in önlem alması gerekmektedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenliğe adanmakta etkili bir değişken olması nedeniyle özel ve resmî kurumlardaki öğretmenlerin seçiminde bu kişilik özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Özellikle öğretmenlik mesleğine atılacak olanlarda bu kişilik özelliklerinin birer yordayıcı olması amaçlanmalıdır.
3. Genç, deneyimsiz ve eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ve örgütsel adanmışlıkları düşük düzeydedir. Bu sonuç doğrultusunda eğitim fakültelerine öğrenci seçimlerinde yeni kriterlere ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerinin ders programlarının tekrar gözden geçirilmesi ve öğrencilerin öğretmenlik tutumlarının olumlu yönde arttıracak önlemlerin alınması gerekmektedir.
4. Bu çalışmayla öğretmen adanmışlığının %12'si karşılanmıştır. Başka çalışmalarla bunun artırılması gerekmektedir.
5. Bu çalışmaya üniversitede görev yapan öğretim üyeleri dâhil edilmemiştir. Başka bir çalışmada bu grupta dâhil edilerek sonuçlara tekrar bakılmalıdır. Yine bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin sayısı çok az olduğu için kapsam dışında tutulmuşlardır. Bu grupta dâhil edilerek çalışma tekrar yapılabilir.
6. Belli kişilik özelliklerinin öğretmenlik tutum ve örgütsel adanma ile yüksek düzeyde ilişkileri olduğu saptanmıştır. Bu sonuç göz önünde tutulduğunda, öğretmen alımlarında kişilik testinin kullanılması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

1. ACAR, H., “**Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Yeni Yaklaşımlar**”. Ankara Üniversitesi (Ed.), 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Yayınları, Yayın No:191, Ankara 2002.
2. AÇIKGÖZ, K., **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**. Kan Yılmaz Matbaası, İzmir 1994.
3. AKSU, M., **Eğitimde Stratejik Plânlama ve Toplam Kalite Yönetimi**. Anı Yayıncılık, Ankara 2002.
4. ALLEN, N.; MEYER. J., “**Organizational commitment: evidence of career stage effects?**”. Journal of Business Research, Volume:26, No:1, 1993. s. 49-61.
5. APPLE, M. W., **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**, Eğitim Sen Yayınları, Ankara Mart 2004, s.103-152.
6. ARKONAÇ, S.A., **Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi**. Alfa Yayıncılık, İstanbul Ekim 1998.
7. ATAYETER, C., “**Yönetimin Dinamik Olma Özelliği**”. U. Yozgat (Ed.), M.Ü., Öneri Dergisi, Sayı 7, Haziran 1997.
8. ATKINSON, R. L., ATKINSON, RICHARD. C. HILGARD, ERNEST R., **Psikolojiye Giriş II**. Sosyal Yayınlar, İstanbul 1995.
9. AYDIN, M., **Eğitim Yönetimi**. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara 2000.
10. AYDIN, M., **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Pegem Yayıncılık, Ankara 1993.
11. AYDOĞAN, İ.; KUKUL, F., “**Öğretmenler İle Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Analizi**”. Eğitim Araştırmaları Dergisi, Anı Yayıncılık, Yıl:3, Sayı:11, Bahar 2003.
12. AYDOĞANOĞLU, E., “**Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Aldatmacası**”. Evrensel Kültür Dergisi, Sayı 178, İstanbul Ekim 2006. s. 70-74.
13. BAIER, A., “**Trust and antitrust**”. Ethics, Volume:96, No:2, 1986. s. 231-260.
14. BALAY, R., **Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**. Nobel Yayıncılık, Ankara 2000.

15. BALCI, A., **Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma**. Pegem Yayıncılık, Ankara 2002.
16. BALCI, E., **“Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Niteliğini Geliştirme ve Meslekte Tutma Politikalar”**. Kültür Koleji (Ed.), Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları No:1, İstanbul 1991.
17. BART, R., **Improving Schools From Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make a Difference**. Jossey-Bass, San Francisco, CA 1990.
18. BARTOLOME, F., **“Nobody trusts the boss completely: now what?”**. Harvard Business Review, Volume:67, No:2, 1989. s. 135-142.
19. BAŞAR, H., **Sınıf Yönetimi..** Millî Eğitim Yayınları: 3390, Ankara 1999.
20. BAŞARAN, I., **Örgütsel Davranış**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:108, Ankara 1982.
21. BAŞARAN, İ. E., **Eğitim Psikolojisi**. Kadioğlu Matbaası, Ankara 1990.
22. BAYMUR, F., **Genel Psikoloji**. İnkılâp Kitapevi, 8. Basım, İstanbul 1989.
23. BAYSAL, A. C., **“Sosyal ve Psikolojide Tutumlar”**. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul 1980.
24. BECKER, T., **“Personal change in adult life”**. Sociometry, Volume:27, No:1, 1964. s. 40-53.
25. BECKER, T., **“Foci and bases of commitment: are they distinctions worth making?”**. Academy of Management Journal, Volume:35, No:1, 1992. s. 232-244.
26. BECKER, T., BILLINGS, R., **“Profiles of commitment: an empirical test”**. Journal of Organizational Behaviour, Volume:14, No:2, 1993. s. 177-190.
27. BISHOP, J., SCOTT, K., **“An examination of organizational and team commitment in a self-directed team environment”**. Journal of Applied Psychology, Volume:85, No:3, 2000. s. 439-450.
28. BISHOP, J., SCOTT, K., BURROUGHS, S., **“Support, commitment, and employee outcomes in a team environment”**. Journal of Management, Volume:26, No:6, 2000. s. 1113-1132.

29. BİLEN, M., “**Eğitimde Verimliliğe Öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Etkisi**”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 8, Ankara 1998.
30. BURSALIOĞLU, Z., **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Yayını, No: 154, Ankara 1987.
31. BÜYÜKDÜVENCİ S., “**Demokrasi Eğitim ve Türkiye**”. Ankara Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 23, Sayı 2, Ankara 1990.
32. BÜYÜKKARAGÖZ, S., “**Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi**”. Millî Eğitim Dergisi, Sayı:137, Ankara 1998.
33. CANMAN, D., **Çağdaş Personel Yönetimi**. TODAİE Yayını, No:260, Ankara 1995.
34. CANSEVER, G., **Klinik Psikolojide Değerlendirme Yöntemleri**. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 1982.
35. CELEP, C., **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**. Anı Yayıncılık, Eylül 2000.
36. ÇELİK, V., “**Öğrenen Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi**”. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Kültür Koleji Yayınları, Sayı 55, Kasım/Aralık 1997.
37. DAĞTAŞ, E., “**Türkiye’de İletişim Alanındaki Bilimsel Çalışmaların Konumu ve İktidarın Gücü**”. Evrensel Kültür Dergisi, Sayı 178, Ekim 2006.
38. DEE, J.; HENKIN, A., **Smart School Teams: Strengthening Skills for Collaboration**. University Press of America, Lanham, MD 2001.
39. EĞİTİM SEN, **4. Demokratik Eğitim Kurultayı “Eğitim Hakkı”**. Erdal Küçüker (Editör), Eğitim Sen Yayınları, Ankara Mart 2005.
40. ENSARİ, H., **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**. Sistem Yayınları, İstanbul 1999.
41. ERDEMİR, E., **Postmodern Yaklaşımının Yönetim Ve Örgüt Yapılarına Etkileri: Modern Den Postmoderne Dönüşüm Tartışmalarının Yönetim Teorisine Katkıları**. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir 2000.
42. ERDOĞMUŞ, H., **Resmî-Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği)**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2006.

43. EREN, E., **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. Beta Yayıncılık, İstanbul 2000.
44. EREN, E., **Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)**. Beta Yayıncılık, İstanbul 2003.
45. ERTÜRK, E., “**(Post)Fordizm ve Yeni İlköğretim Müfredatı**”. Zil ve Teneffüs Dergisi, Algı Yayınları, yıl:1, sayı:4-5, Ankara Temmuz-Ekim 2006.
46. FINDIKÇI, İ., “**Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları**”. Kültür Koleji (Editör), Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Yayınları, İstanbul 1991. s. 92-93.
47. FIRESTONE, W., PENNELL, J., “**Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies**”. Review of Educational Research, Volume:63, 1993. s. 489-525.
48. FİDAN, N.; ERDEN, M., **Eğitime Giriş**. Alkım Yayınları, İstanbul 1998.
49. GENÇTAN, E., **Psikanaliz ve Sonrası**. Remzi Kitapevi, İstanbul 1995.
50. GLICKMAN, C., **Renewing America’s School: A Guide for School-based Action**. Jossey-Bass, San Fransisco,CA 1993.
51. GÖK, F., **75 Yılda Eğitim**. Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul Haziran 1999.
52. GÜLCAN G., TÜRKELİ M. Y. ve diğerleri, **Türkiye’de İlköğretim**. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 2003.
53. GÜRŞİMŞEK, İ., “**Öğretmen Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 14, Ankara 1998.
54. HANÇERLİOĞLU, O., **Ruh Bilimcileri Sözlüğü**. Remzi Kitapevi, İstanbul 1997.
55. HANDY, C., **Ruhun Arayışı**. E. Nurettin (Çev.), Boyner Holding Yayınları, 1. Basım, İstanbul 1998.
56. HESAPÇIOĞLU, M., “**Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü**”, **Türkiye’de Eğitim Yönetimi**. H.Taymaz/ M.Hesapçioğlu (Editör), Prof.Dr.Ziya Bursalıoğlu’na Armağan, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul 1998. s. 99-102.
57. HESAPÇIOĞLU, M., **Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim**. Beta Yayıncılık, İstanbul 1998.

58. HESAPÇIOĞLU, M., **Türkiye’de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Plânlaması**. Anı Yayıncılık, Ankara 2001.
59. HESAPÇIOĞLU, M., “**Okul, ‘New Public Management’ ve Toplam Kalite Yönetimi**”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 3 (1), Edam Yayıncılık, İstanbul Mayıs 2003.
60. HOY, W., TARTAR, C., “**Collaborative decision making: empowering teachers**”. The Canadian Administrator, Volume:32, 1992. s. 1-9.
61. IILİCH, I., **Okulsuz Toplum**. M. Özay (Çev.), Şule Yayınları, İstanbul 1998.
62. İNAL, K., “**Eğitim ve İktidar, Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler**”. Ütopya Yayınevi, Ankara 2004.
63. İNAL, K., “**Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi**”. Praksis Dergisi, Sayı 14, Ankara 2006. s. 265-287.
64. İNCEOĞLU, M., **Tutum, Algı, İletişim**. V Yayınları, Ankara 1993.
65. KAĞITÇIBAŞI, Ç., **Yeni İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş**. Evrim Yayınevi, İstanbul 1999.
66. KARAKÜTÜK, K., **Demokratik Laik Eğitim**. Anı Yayınları, Ankara 2001.
67. KAYA, Y. K., **Eğitim Yönetimi; Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**. Set Ofset Matbaacılık, Ankara 1991.
68. KESKİN, C., **İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulanmasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2005.
69. KIM, S.; PRICE, J; MUELLER, C.; WATSON, T. “**The determinants of career intent among physicians at a US Air Force hospital**”. Human Relations, Volume:49, No:7, 1996. s.947-976.
70. KO, J., “**Assessment of Meyer and Allen’s three component model of organizational commitment in South Korea**”. The University of Iowa, Iowa City, IA 1996.
71. KOÇEL,T., **İşletme Yöneticiliği**. Beta Yayıncılık, İstanbul 2003.
72. KRAUT, A., **The Prediction of Turnover by Employee Attitudes**. IBM World Trade Corporation, New York, NY 1970.

73. KUSHMAN, J., “**The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle schools**”. Educational Administration Quarterly, Volume:28, 1992. s. 5-42.
74. KÜÇÜKAHMET, L., **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:55, Ankara 1976.
75. KÜÇÜKAHMET, L., **Eğitim Programları ve Öğretim, Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Gazi Kitapevi, Ankara 1997.
76. LAWLER, E., **Motivation in Work Organizations**. Brooks/Cole, Monterey, CA 1973.
77. LEITHWOOD, K., MENZIES, T., “**Forms and effects of school-based management: a review**”. Educational Policy, Volume:12, 1998. s. 325-46.
78. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**. Millî Eğitim Basımevi, Ankara 2004.
79. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Millî Eğitim Basımevi, Ankara 2004.
80. MEB. **Öğretmen Yeterlilikleri**. Tebliğler Dergisi, Sayı:2590, Kasım 2006.
81. MORGAN, C. T., **Psikolojiye Giriş**. S. Karakaş (Ed.), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara 1995.
82. MOWDAY, R.; PORTER, L.; DUBIN, R., “**Unit performance, situational factors, and employee attitudes in spatially seperated work units**”. Organizational Behaviour and Work Performance, Volume:12, 1974. s. 231-248.
83. MOWDAY, R.; STEERS, R.; PORTER, L., “**The measurement of organizational commitment**”. Journal of Vocational Behaviour, Volume:14, No:2, 1979. s. 224-247.
84. MOWDAY, R.; PORTER, L.; STEERS, R., **Employee-Organization Linkages**. Academic Press, New York, NY 1982.
85. NAL, K., **Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına ilişkin Tutumları İle Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2003.
86. NIR, A., “**School-based management and its effect on teacher commitment**”. International Journal in Education, Volume:5, 2002. s. 323-341.

87. OKÇABOL, R., “**Eğitimde yerinden yönetim! Ne zaman ve ne kadar?**”. Müdafaa-i Hukuk Dergisi, Sayı 64, Ocak 2004.
88. OKTAY, A., “**Türkiye’de Öğretmen Eğitimi**”. Millî Eğitim Dergisi, Sayı:137, Mart 1998.
89. ÖZDEMİR, S., **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Pegem Yayıncılık, Ankara 1998.
90. ÖZDEN, Y., **Öğrenme ve Öğretme**. Pegem Yayıncılık, Ankara 1998.
91. ÖZKALP, E.; KIREL, Ç., **Örgütsel Davranış**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No:149, Eskişehir 2001.
92. ÖZVEREN, M., **Toplam Kalite Yönetimi Temel Kavramlar ve Uygulamalar**. Alfa Yayıncılık, İstanbul 2000.
93. PEHLİVAN, H., “**Tutumların Doğası ve Öğretimi**”. Çağdaş Eğitim Dergisi, Cilt 22, Sayı:233, Ankara Haziran 1997.
94. PERELMAN, M., “**Eğitimin Özelleştirilmesi**”. Monthly Review Dergisi, J. Bellamy Foster (Ed.), Kalkedon Yayıncılık, Sayı:4, İstanbul Nisan 2006. s. 55-61.
95. PORTER, L., STEERS, R., “**Organizational work and personal factors in employee turnover and absenteeism**”. Psychological Bulletin, Volume:80, 1973. s. 151-176.
96. PORTER, L., STEERS, R., Mowday, R., Boulian, P., “**Organisation commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians**”. Journal of Applied Psychology, Volume:59, 1974. s. 603-609.
97. REICHERS, A., “**A review and reconceptualization of organizational commitment**”. Academy of Management Review, Volume:10, No:3, 1985. s. 465-476.
98. REICHERS, A., “**Conflict and organizational commitments**”. Journal of Applied Psychology, Volume:71, No:3, 1986. s. 508-514.
99. SAVRAN, C., “**Sıfat Listesinin (Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm Çalışması ve Örnek Uygulama**”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, M. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, İstanbul 1993.
100. SCHINDLER, P.; THOMAS, C., “**The structure of interpersonal trust in the workplace**”. Psychological Reports, Volume:73, 1993. s. 563-573.

101. SCOTT, K., TOWNSEND, A., “**Teams: why some succeed and others fail**”. HR Magazine, Volume:39, No:8, 1994. s. 62-67.
102. SENGE, P., KLEINER, A., ROBERTS, C., ROSS, R., SMITH, B., **The Fifth Discipline Fieldbook**. Doubleday/Currency, New York, NY 1994.
103. SMIALEK, M., “**Team process patterns in education K-12: a comparative study**”. University of Pittsburg, Pittsburg, PA 1996.
104. SMITHER, R., **The Psychology of Work and Human Performance**. Harper and Row, New York, NY 1988.
105. SÖZER, E., “**Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları**”. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6, Sayı:2, Eskişehir Güz 1996. s. 8-9.
106. STEERS, R., “**Antecedents and outcomes of organizational commitment**”. Administrative Science Quarterly, Volume:22, No:1, 1977. s. 46-56.
107. TANILLI, S., **Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?**. Cem Yayınevi, 8.Baskı, İstanbul 1996.
108. TAŞÇI, D., **Personel İnsan Kaynağına Nasıl Terfi Etti?**. VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1998.
109. TAYMAZ, H., **Teftiş. Kavramlar İlkeler Yöntemler**. Kadioğlu Matbaası, Ankara 1993.
110. TAYMAZ, A. H., **Okul Yönetimi**. Saypa Yayınları, Ankara 1995.
111. TEZCAN, M., **Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim**. Anı Yayıncılık, Ankara 2002.
112. TOPSES, G., **Eğitim Felsefesi Temel Sorunları**. Dayanışma Yayınları, Ankara 1982.
113. TURAL, N. K., **Eğitimde Nitelik: Sorunlar ve Politika Önerileri**. Ankara Üniversitesi (Editör), 2. Ulusal Eğitim Kurultayı “Küreselleşme ve Eğitim” (Bildiriler ve Görüşme Tutanakları), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 2006.
114. UYAN, G., **Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: MEB’e Bağlı Resmî ve Özel Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Bir Araştırma**. İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi Davranış Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2001.

115. ÜLGEN, G., **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. Alkım Yayınları, İstanbul 1997.
116. VROOM, V., **Work and Motivation**. Wiley, New York, NY 1964.
117. WARAH, A., “**Trust-building in organization: a fundamental component of risk management models**”. Journal of Public Sector Management, Volume:30, 2001.
118. WATSON, D.; CLARK, L., “**Negative affectivity: the disposition to experience aversive emotional states**”. Psychological Bulletin, Volume:96, 1984. s. 465-490.
119. WATSON, D., PENNEBAKER, J., FOLGER, R., “**Beyond negative affectivity: measuring stress and satisfaction in the work place**”. Journal of Organizational Behavior Management, Volume:8, 1987. s. 141-157.
120. WERNER, Isabel, **Liderlik ve Yönetim**. Rota Yayıncılık, İstanbul 1993.
121. YAVUZER, H., **Çocuk Psikolojisi**. Remzi Kitapevi, İstanbul 1987.
122. YEŞİL, R., **Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**. Nobel Yayınları, Ankara 2002.
123. YILDIZ, Z., “**Öğretmenlik Sertifikası Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi**”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:3, Sayı:3, Yaz 1997.
124. ZÖHRAP, D. U., **Lise Öğrencilerinde Algılanan Ana Baba Tutumları ve Aile Yapısının Ergen Kişilik Özelliklerine Etkisi**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2004.

EKLER

Ek 1:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu çalışmaların sonucu yüksek lisans tez çalışmalarında kullanılacaktır. Bu çalışmanın bilimselliği sizin vereceğiniz doğru ve samimi yanıtlara bağlıdır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre değerlendirileceği için ismini yazmayınız. Bu bölümde size ait çeşitli bilgiler sorulmuştur. Size uygun seçeneği parantez içine (X) işareti ile belirtiniz. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyet: () Bayan () Erkek	2. Yaş: () 20-29 yaş () 30-39 yaş () 40-49 yaş () 50 yaş ve üstü	3. Kıdem: () 1-10 yıl () 11-19 yıl () 20 yıl ve üstü	4. Görev yaptığınız okul kademesi: () Okul öncesi () İlköğretim I. Kademe () İlköğretim II. Kademe () Ortaöğretim (tümü) () Genel Lise () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Meslek Lisesi () Ticaret Lisesi
5. Görev yaptığınız okul türü: () Rahmi () Özel	6. Mezun olduğunuz okul türü: () Öğretmen Lisesi + Ön Lisans () Yüksek Öğretmen Okulu () Eğitim Enstitüsü () Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi	7. Branşınız: () Sınıf Öğretmeni () Türkçe – Türk Dili ve Ed. () Matematik () Fen (Fizik-Kimya-Biyoloji) () Sosyal Bilimler (Tarih-Coğrafya) () Yabancı Dil () Uygulamalı Dersler () Meslek Dersleri	
8. Eğitim düzeyiniz: () Ön Lisans () Lisans () Lisans Üstü	9. Öğretmenlik yapmaktan memnuniyet dereceniz: () Memnunum () Kararsızım () Memnun değilim	10. Şu anda başka bir alanda çalışma fırsatınız olsa ona geçer misiniz ? () Evet () Hayır	

Ek 2:

ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ*

Açıklama:

Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra ifadelere katılma durumunuzu belirtiniz.

Size uygun seçeneği (X) ile belirtiniz.

KK - Kuvvetle katılıyorum

KS - Kararsızım

KM - Katılmam

K - Katılıyorum

AK - Asla katılmam

No	İFADE	KK	K	KS	KM	AK
1	Öğrencilerin çoğu itaatkârdır					
2	Öğrencilerde zeki ve becerikli görünmek isteği çoğu zaman üstünlük duygusundan ileri gelmektedir.					
3	Ara sıra ufak tefek disiplin olayları öğretmen tarafından şakaya dönüştürülmelidir.					
4	Çekingenlik atılganlığa tercih edilir.					
5	Hiçbir zaman öğretimin öğrenci için sıkıcı hale gelebileceği düşünülmemelidir.					
6	Öğrencilerin çoğu öğretmenlerin kendileri için yaptıklarının kıymetini bilmemektedir.					
7	Öğretmen (eğlenceli durumlarda) sınıfla birlikte gülerse sınıfı kontrol edemez hale gelir.					
8	Öğrencilerin arkadaşlıkları titizlikle kontrol edilmelidir.					
9	Öğrencilerin sevdiği ve sevmediği şeyleri açığa vurması doğru değildir.					
10	Ara sıra bir öğrenciyi diğer öğrencilerin önünde eleştirmek iyidir.					
11	Öğrencilerin hiçbir soru sormaksızın itaatkâr davranması arzu edilir bir şey değildir.					
12	Öğrencilerin evde daha fazla çalışmaları istenmelidir.					
13	Öğrencinin öğreneceği ilk ders, öğretmene tereddütsüz itaat etmektir.					
14	Bugünlerde gençleri anlamak güç.					
15	Müdür ve müfettişler sınıfta disiplin sağlama üzerinde daha fazla durmaktadır.					
16	Öğrencinin başarısızlığı bazen öğretmenin hatasından ileri gelebilir.					
17	Öğretmenin bazen öğrencilere karşı sabrını yitirmesi bir kabahat değildir.					
18	Öğretmen öğrencileriyle asla seks problemleri tartışmamalıdır.					
19	Modern eğitim ilkeleri öğrenciler için çok kolalık sağlamaktadır.					
20	Öğretmenin öğrenci problemleriyle fazla meşgul olması beklenemez.					
21	Öğrenciler derslerinde öğretmenlerinden çok fazla yardım beklemektedirler.					
22	Öğretmenden bir öğrencinin evini ziyaret etmesi için kendi işlerinden fedakârlık etmesi beklenmemelidir.					
23	Öğrencilerin çoğu derslerini öğrenmek için yeteri kadar gayret sarf etmemektedirler.					
24	Günümüzde pek ok öğrenci okulda ve evde başıboş bırakılmaktadır.					
25	Öğrencilerin ihtiyaçları da yetişkinlerin ihtiyaçları kadar önemlidir.					
26	Öğrenciler disiplin kurallarına uymadıkları zaman öğretmeni kabahatli bulmak gerekir.					
27	Öğrenciye soru sormaksızın yetişkine itaat etmesi öğretilmelidir.					
28	Böbürlenmiş öğrenci genellikle yeteneklerine fazla güvenen öğrencidir.					
29	Öğrencilerde doğal olarak itaatsizlik eğilimi vardır.					
30	Bir öğretmen öğrencinin sözlerine fazla inanmamalıdır.					
31	Bazı öğrenciler lüzumundan çok soru sormaktadır.					
32	Öğrencilerin cevap verirken ayağa kalkması şart değildir					
33	Ana-babasının zapt edemediği çocuğu öğretmenin zapt etmesi beklenmemelidir.					
34	Öğretmen bir konuyu bilmediğini asla öğrencilerin önünde asla ortaya koymamalıdır.					
35	Günümüz eğitim ilkeleri disipline gereği kadar yer vermemektedir.					
36	Öğrencilerin çoğu verimli bir hayal gücünden yoksundur.					
37	Her öğrenciden aynı seviye ve tempoda çalışma beklemek doğru olmaz.					
38	Öğrencileri çoğu bilinçli bir sorumluluk duymaktadır.					
39	Öğretmenin sınıfta disiplini sağlamak için çok sert olması gerekir.					
40	Başarı başarısızlıktan daha uyarıcıdır.					
41	Hayal gücünün arattığı masallar yalan söylemek kadar cezalandırılmalıdır.					

* KÜÇÜKAHMET, L., **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:55, Ankara 1976.

No	İFADE	KK	K	KS	KM	AK
42	Her dokuzuncu sınıf öğrencisi aynı yeteneklere sahip olmalıdır.					
43	İyi bir teşvik bir öğrencinin diğer öğrencilerden farkını etkin şekilde ortaya çıkarır.					
44	Bir öğrencini karşıt cinsle ilgilenmektense mahcup olması daha iyidir.					
45	Bir öğrencinin derslerde aldığı not, aldığı cezalara göre kısılmamalıdır.					
46	Günümüzde, eski dayak atma usulüne daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.					
47	Öğrencilerin “Öğretmenlerin her şeyi en iyi bildiklerini” öğrenmeleri gerekir.					
48	Sınıfta disiplinsizlik kargaşalığa yol açmaktadır.					
49	Öğretmenlerin haylazlara karşı sempati göstermesi beklenmemelidir.					
50	Günümüzde, öğretmenlerin daha otoriter davranmalarına ihtiyaç vardır.					
51	Disiplin problemleri öğretmenleri fazlaca üzmektedir.					
52	Başarısız öğrenciler genellikle tembel öğrencilerdir.					
53	Öğrenciler notlar üzerinde fazlaca durmaktadırlar.					
54	Öğrencilerin çoğu yetişkinlere karşı yeterince nazik davranmamaktadır.					
55	Saldırgan öğrenciler en büyük problemi teşvik etmektedir.					
56	Öğretmenler suçluyu bulamadığı zaman bütün sınıfı cezalandırmalıdır.					
57	Öğretmenlerin çoğu öğrencilere karşı yeterince sert davranmamaktadır.					
58	Öğrencilere dinlemek değil fakat görmek lazımdır.					
59	Her öğretmenin daima bazı başarısız öğrencileri olacaktır.					
60	Disiplin problemlerini düzeltmek onlara mani olmaktan daha kolaydır.					
61	Öğrencilere genellikle sınıfta sosyal kaidelere uymaktadırlar.					
62	Öğrencilerin çoğu kendi başlarına bırakıldıklarında çok iyi çalışmaktadırlar.					
63	Günümüzde sınıflarda çok saçma şeyler cereyan etmektedir.					
64	Öğrencilerin haylazlık durumlarında çoğu zaman okulu kabahatli bulmak gerekir.					
65	Genellikle öğrenciler hiçbir şeyi umursamamaktadırlar.					
66	Derslerini günü gününe tamamlamayan öğrenciler derslerden sonra okulda tutularak dersleri tamamlatılmalıdır.					
67	Okula yeni gelen öğrenciler öğretmenin işini güçleştirmektedir.					
68	Öğrencilerin çoğu iyi Türkçe konuşmaya isteklidirler.					
69	Öğrencilere fazla ödev vermek çoğu zaman iyi bir cezalandırma yoludur.					
70	Kopya çekmek gibi bir şerefsizlik en önemli ahlaki sorunlardan birini teşkil eder.					
71	Öğrenme faaliyetleri sırasında öğrencilere bugünden daha fazla serbesti verilmelidir.					
72	Öğrenciler, öğretmenlerine, öğretmen oldukları için saygı göstermelidir.					
73	Öğrencilerin kendilerinden istenene davranışların nedenlerini anlamaları şart değildir.					
74	Öğrencilerin genellikle inceleme konularını seçmeye yetkileri yoktur.					
75	Hiçbir öğrenci otoriteye karşı isyan etmemelidir.					
76	Günümüz çocuk terbiyesinde hoşgörünün yeri fazladır.					
77	Disiplin problemleri nadiren öğretmenin hatası yüzünden meydana gelir.					
78	Öğrencilerin arzularına ve kaprislerine dikkat edilmelidir.					
79	Öğrenciler genellikle okul yönetmeliklerini uygulamada güçlük çekmektedirler.					
80	Bugün öğrencilere okulda aşırı serbesti verilmektedir.					
81	Yedi aşında her çocuk okumaya başlamalıdır.					
82	Bütün öğrencilerin sınıf geçmesi başarı standartlarını düşürür.					
83	Öğrenciler yeterli bir muhakeme yapmaya muktedir değildirler.					
84	Öğretmen öğrencilerin argo kullanmasını hoş görmemelidir.					
85	Davranış bozukluğu olan öğrencinin kendisini suçlu hissetmesi ve kendisinden utanması gerekir.					
86	Derste konulmak ya da sırasından kalkmak isteyen bir öğrencinin daima öğretmeninden izin alması gerekir.					
87	Öğrenciler öğretmenlerini diğer yetişkinlerden daha fazla saymak zorunda değildirler.					
88	Silgi ve tebeşir atmak ağır şekilde cezalandırılmalıdır.					
89	Öğrencileri tarafından sevilen öğretmenler öğrencilerini daha iyi anlayan öğretmenlerdir.					
90	Öğrencilerin çoğu öğretmene yardımcı olmaktadır.					
91	Öğretmenlerin çoğu öğretim sırasında yeteli açıklamada bulunmamaktadır.					
92	Modern okulun programlarında akademik yönden değeri olmayan pek çok faaliyet yer almaktadır.					
93	Sınıfta öğrencilere bugünkünden daha fazla konulma ve hareket özgürlüğü verilmelidir.					

No	İFADE	KK	K	KS	KM	AK
94	Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin çoğu düşüncesizdir.					
95	Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk susması bilmelidir.					
96	Öğrenciler genellikle yeni şeyleri öğrenmede yavaşlardır.					
97	Öğretmenler öğrencilerinin her birinin ev koşullarını bilmekle sorumludurlar.					
98	Öğrenciler bazen çok sıkıcı olmaktadırlar.					
99	Öğrenciler cinsel konularda soru sormamalıdır.					
100	Öğrencilere neyi nasıl yapmaları gerektiği noktası noktasına söylenmelidir.					
101	Öğrencilerin çoğu öğretmenlerine karşı dikkatli davranmalıdır.					
102	Öğrencilerin birbirleriyle fısıltı halinde konuşmalarına izin verilmemelidir.					
103	Mahcup öğrenciler ders anlatılırken ayakta durmaları istenmelidir.					
104	Öğretmenlerin davranış problemleri üzerinde daha ciddi bir şekilde cezalandırılmalıdır.					
105	Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.					
106	Öğretmenden maaş karşılığı olan işten fazlasını yapması beklenmemelidir.					
107	Bazı öğrenciler insanı son derece kızdırmaktadırlar.					
108	Sessizlik, başarısızlığın en önemli sebeplerindendir.					
109	Günümüzde gençler çok havalıdır.					
110	Öğretmenler genellikle öğrencilerine karşı hoşgörü sahibidirler.					
111	Yavaş öğrenen öğrenciler muhakkak ki insanın sabrını tüketiyorlar.					
112	Not verme rekabet yarattığından dolayı değer taşır.					
113	Öğrenciler öğretmeni kızdırmaktan hoşlanırlar.					
114	Öğrenciler genellikle kendilerini düşünmemektedirler.					
115	Sınıf kuralları asla bozulmamalıdır.					
116	Öğrencilerin çoğu, gerçekten çalışmamakta ve boş vermektedirler.					
117	Öğrenciler genellikle o kadar sevimlidir ki onların hataları hoş görülebilir.					
118	Müstehcen yazılar yazan öğrenci şiddetle cezalandırılmalıdır.					
119	Öğretmen öğrencilerini gerçekten sevimli bulur.					
120	Okul çalışmalarını en iyi yapmanın tek bir yolu vardır ve bütün öğrenciler bunu izlemelidir.					
121	Okul çalışmalarını öğrencilerin ilgilerine dayamak sonuç vermez.					
122	Bazı öğrenciler sabah erkenden (okul açılmadan) okula gelmektedir, bunun sebebini anlamak güçtür.					
123	Okul standartlarını karşılamayan öğrenciler sınıfta bırakılmalıdır.					
124	Öğrenciler genellikle çok meraklıdır.					
125	Çocuklara verilen sözü ara sıra yerine getirmemek gerekir.					
126	Günümüzde, öğrencilere fazla müsamaha gösterilmektedir.					
127	Bir öğretmenin hemen er öğrenciyle anlaşması gerekir.					
128	Öğrenciler kendi kararlarını kendileri verecek kadar oldun değillerdir.					
129	Tırnaklarını yiyen bir öğrencinin bundan utanması gerekir.					
130	Öğrencilere fırsat verildiği takdirde kendi başlarına düşünebilirler.					
131	Bazı öğrencilerin son derece hassas olması hoş görülemez.					
132	Öğrencilere asla itimat edilemez.					
133	Öğrencilere yaptığımız kısıtlamaların sebebini açıklamamız gerekir.					
134	Öğrencilerin çoğu öğrenmeye karşı ilgi duymamaktadır.					
135	Genellikle güç olan ve ilginç olmayan konular öğrencilerin yetişmesine yardım eder.					
136	Bir öğrencinin kendinden ne beklediğini tamamen ve daima bilmesi gerekir.					
137	Ders dışı faaliyetler kız ve erkekleri fazlaca kaynaştırmaktadır.					
138	Kekeleyen öğrenciye sık sık ders anlatma imkanı verilmelidir.					
139	Öğretmen devamlı surette hayali hastalıklardan bahseden bir öğrenciyi nazarı dikkate almamalıdır.					
140	Öğretmenler müstehcen yazılar yazan öğrencilerin davranışlarını fazla ciddiye almaktadırlar.					
141	Öğretmenler öğrencilerin kendilerini beğenmelerini beklememelidirler.					
142	Öğrenciler çoğu yetişkinlere nispeten daha medeni davranmaktadırlar.					
143	Öğretmenler saldırgan öğrencilere dikkat etmelidirler.					
144	Öğrenciler gibi öğretmenler de yanılabilir.					
145	Günün gençleri eski kuşaklar kadar iyidir.					
146	Disiplinin sağlanması birçok öğretmenin iddia ettiği kadar önemli bir problem değildir.					
147	Bir öğrencinin öğretmeniyle aynı fikirde olmadığını açıkça ortaya koymaya hakkı vardır.					

148	Çoğu öğrencilerin kötü davranışları doğrudan doğruya öğretmene yönelmiştir.					
149	Öğrencilerin okuldan zevk almalarını beklememeliyiz.					
150	Öğrencileri değerlendirirken önemli olan sonuçtur, gayretli olmaları yetmez.					

Ek 3:

SIFAT LİSTESİ (ACL)*

AÇIKLAMA:

Bu test, bir sıfat tanımlama listesidir. Lütfen sıfatları hızlıca okuduktan sonra, kendinizi tanımladığınızı düşündüğünüz sıfatların önündeki boş kutu içine (X) işareti koyunuz. Elinizdeki listede çok sayıda eş anlamlı ve zıt sıfatlar bulunmaktadır. Bunlardan dolayı telaşlanmayınız. İşaretleme işlemi fazla zaman harcamadan, hızlıca yapınız. Bir sıfat üzerinde fazla durmayınız. Lütfen işaretlenmeyi yaparken, olmak istediklerinizi değil, sizde var olan özelliklerinizi dikkate alınız.

Şimdiden gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

NO	SIFAT	NO	SIFAT	NO	SIFAT
1. ()	ACELECİ	92. ()	ÇOK SINIRLI	47. ()	GARİP
2. ()	ACELESİZ	93. ()	ÇOK YÖNLÜ	48. ()	GELENEKLERE UYMAYAN
3. ()	ACIMASIZ	94. ()	DAĞINIK	49. ()	GELENEKSEL
4. ()	AÇGÖZLÜ	95. ()	DAKİK	50. ()	GERÇEKÇİ
5. ()	AÇIKDÜŞÜNCELİ	96. ()	DALGIN	51. ()	GERGİN
6. ()	AĞIRBAŞLI	97. ()	DAYANIKLI	52. ()	GİRİŞİMCİ
7. ()	AĞZISIKI	98. ()	DEĞİŞKEN	53. ()	GİRİŞKEN
8. ()	AKILCI	99. ()	DEĞİŞKEN HUYLU	54. ()	GÖSTERİŞÇİ
9. ()	AKILLI	100. ()	DELİDOLU	55. ()	GÜCENİK
10. ()	AKILSIZ	101. ()	DENGELİ	56. ()	GÜÇLÜ
11. ()	AKLI BAŞINDA	102. ()	DENGESİZ	57. ()	GÜRÜLTÜCÜ
12. ()	AKLI KARIŞIK	103. ()	DERBEDER	58. ()	GÜVENİLİR
13. ()	AKSI	104. ()	DERİN DÜŞÜNCELİ	59. ()	GÜVENİLMEZ
14. ()	ALAYCI	105. ()	DİRDİRCİ	60. ()	GÜVENLİ
15. ()	ALÇAKGÖNÜLLÜ	106. ()	DIŞADÖNÜK	61. ()	GÜZEL
16. ()	ALİŞİLMAMIŞ	107. ()	DİŞİ	62. ()	HAKKINI ARAYAN
17. ()	ALINGAN	108. ()	DİKBAŞLI	63. ()	HALİNDEN MEMNUN
18. ()	ANLAYIŞLI	109. ()	DİKKATİ DAĞINIK	64. ()	HASSAS
19. ()	ARKADAŞ CANLISI	110. ()	DİKKATLİ	65. ()	HAŞARI
20. ()	ASİ	111. ()	DİKKATSİZ	66. ()	HAŞIN
21. ()	AZİMLİ	112. ()	DİKTATÖR	67. ()	HAYALCİ
22. ()	BAĞIMLI	113. ()	DOĞAL	68. ()	HAYALPEREST
23. ()	BAĞIMSIZ	114. ()	DOĞRU SÖZLÜ	69. ()	HAZIRCEVAP
24. ()	BAKIMLI	115. ()	DOLANMAÇLI	70. ()	HEVESLİ
25. ()	BARİŞÇİ	116. ()	DOST CANLISI	71. ()	HEYECANLI
26. ()	BASİRETLİ		OLMAYAN	72. ()	HIRSLI
27. ()	BASKIN	117. ()	DUYGULU	73. ()	HIRSIZ
28. ()	BAŞKALARININ HAKLARINA SAYGILI	118. ()	DUYGUSAL	74. ()	HİLEKÂR
29. ()	BATIL İNANÇLI	119. ()	DUYGUSAL OLMAYAN	75. ()	HİSLERİNE HÂKİM
30. ()	BENCİL	120. ()	DUYGUSUZ	76. ()	HOŞ
31. ()	BENMERKEZCİ	121. ()	DÜRÜST	77. ()	HOŞGÖRÜLÜ
32. ()	BEZGİN	122. ()	DÜŞÜNCELİ	78. ()	HOŞGÖRÜSÜZ
33. ()	BİLGE	123. ()	DÜŞÜNMEYEN	79. ()	HOŞNUTSUZ
34. ()	BİREYSEL	124. ()	DAVRANAN	80. ()	HUYSUZ
35. ()	CANDAN	125. ()	DÜŞMANCA	81. ()	HÜKMETMEYİ SEVEN
36. ()	CAZİBELİ	126. ()	EGOİST	82. ()	HÜNERLİ
37. ()	CESUR	127. ()	ELEŞTİRİCİ	83. ()	ILIMLI
38. ()	CİDDİ	128. ()	ELİ ÇABUK	84. ()	ISRARCI
39. ()	CİNFİKİRLİ	129. ()	ELİ SIKI	85. ()	İÇGÖRÜLÜ
40. ()	CÖMERT	130. ()	EMİN	86. ()	İÇE KAPANIK
41. ()	CÜRETİLİ	131. ()	ENDİŞELİ	87. ()	İÇTEN
42. ()	ÇALIŞKAN	132. ()	ENERJİK	88. ()	İDARELİ
43. ()	ÇEKİNGEN	133. ()	ERKEKSİ	89. ()	İDEALİST
44. ()	ÇENESİDÜŞÜK	134. ()	FAAL	90. ()	İĞNELEYİCİ
45. ()	ÇİRKİN	135. ()	FIRSATÇI	91. ()	İHTİYATLI
46. ()	ÇOCUKSU		FİKRİNDEN DÖNMEYEN		

* SAVRAN, C., “Sıfat Listesinin (Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması ve Örnek Uygulama”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, İstanbul 1993.

NO	SIFAT
136. ()	İLERİCİ
137. ()	İLERİYİ GÖREN
138. ()	İLGİ ALANI DAR
139. ()	İLGİLİ ALANI GENİŞ
140. ()	İLGİSİZ
141. ()	İNATÇI
142. ()	İNSAFSIZ
143. ()	İSTİKRARLI
144. ()	İŞBİLİR
145. ()	İŞBİRLİĞİNE YATKIN
146. ()	İŞVELİ
147. ()	İTAATKAR
148. ()	İYİ HUYLU
149. ()	İYİMSER
150. ()	KABA
151. ()	KADINSI
152. ()	KAPRİSLİ
153. ()	KARMAŞIK
154. ()	KARARSIZ
155. ()	KATI
156. ()	KAVGACI
157. ()	KAYGILI
158. ()	KAYITSIZ
159. ()	KENDİ ÇIKARLARINI GÖZETEN
160. ()	KENDİNDEN EMİN
161. ()	KENDİNE ACIYAN
162. ()	KENDİNE GÜVENEN
163. ()	KENDİNİ İNKAR EDEN
164. ()	KENDİNİ CEZALANDIRAN
165. ()	KENDİNİ BEĞENMİŞ
166. ()	KEŞFEDİCİ
167. ()	KEYFİNE DÜŞKÜN
168. ()	KIYMET BİLEN
169. ()	KİBAR
170. ()	KİBARLIK DÜŞKÜNÜ
171. ()	KİBİRLİ
172. ()	KİBİRSİZ
173. ()	KİN GÜDEN
174. ()	KİŞİLİĞİ TAM OLUŞMAMIŞ
175. ()	KOLAY ETKİLENEN
176. ()	KOLAY HEYECANLANMAZ
177. ()	KONUŞKAN
178. ()	KONTROLLÜ
179. ()	KORKAK
180. ()	KORKUSUZ
181. ()	KÖTÜMSER
182. ()	KURNAZ
183. ()	KURUNTULU
184. ()	KUVVETLİ
185. ()	KÜLTÜRLÜ
186. ()	KÜSTAH
187. ()	MACERACI
188. ()	MAKUL
189. ()	MANTIKLI
190. ()	MERAKLI
191. ()	MERHAMETLİ
192. ()	MERHAMETSİZ
193. ()	MESAFELİ
194. ()	MİZMİZ
195. ()	MÜNAKAŞACI
196. ()	MÜNASEBETSİZ
197. ()	MÜTEVAZİ

NO	SIFAT
198. ()	NAMUS DELİSİ
199. ()	NANKÖR
200. ()	NAZİK
201. ()	NEŞELİ
202. ()	MÜFTELİ
203. ()	OLGUN
204. ()	ÖLÇÜLÜ
205. ()	ÖNYARGILI
206. ()	ÖVGÜCÜ
207. ()	ÖZENLİ
208. ()	ÖZGÜN
209. ()	PALAVRACI
210. ()	PASİF KİŞİLİKLİ
211. ()	PATAVATSIZ
212. ()	PATIRTICI
213. ()	PLANLI
214. ()	PRATİK ZEKALİ
215. ()	RAHAT
216. ()	RESMİ
217. ()	RESMİ OLMAYAN
218. ()	SABIRLI
219. ()	SABIRSIZ
220. ()	SADIK
221. ()	SAGDUYULU
222. ()	SAĞLIKLI
223. ()	SAKİN
224. ()	SALDIRGAN
225. ()	SAMİMİ
226. ()	SANATA YATKIN
227. ()	SAVUNUCU
228. ()	SAVURGAN
229. ()	SAYGILI
230. ()	SAYGISIZ
231. ()	SEBAHATLI
232. ()	SEBAHATSIZ
233. ()	SEKSİ
234. ()	SEMPATİK
235. ()	SERBEST
236. ()	SERT
237. ()	SESSİZ
238. ()	SEVECEN
239. ()	SEVİMLİ
240. ()	SICAK KANLI
241. ()	SIHHATLİ
242. ()	SIKICI
243. ()	SIKILGAN
244. ()	SIRADAN
245. ()	SİNİRLİ
246. ()	SİTEMLİ
247. ()	SOĞUK
248. ()	SOĞUKKANLI
249. ()	SORUMLU
250. ()	SORUMSUZ
251. ()	SOSYAL
252. ()	SUSKUN
253. ()	ŞAKACI
254. ()	ŞEN
255. ()	ŞİKÂYETÇİ
256. ()	ŞÜPHECİ
257. ()	TALEPKAR
258. ()	TEDBİRLİ
259. ()	TEDİRGİN
260. ()	TELAŞLI
261. ()	TEMBEL
262. ()	TERBİYELİ
263. ()	TERTİPLİ
264. ()	TİTİZ
265. ()	TOY
266. ()	TUTUCU
267. ()	UÇARI

NO	SIFAT
268. ()	UMARSIZ
269. ()	UNUTKAN
270. ()	UTANGAÇ
271. ()	UYANIK
272. ()	UYGAR
273. ()	UYSAL
274. ()	UYUMLU
275. ()	UYUŞUK
276. ()	ÜRKEK
277. ()	VELVELECİ
278. ()	VİCDANLI
279. ()	VİCDANSIZ
280. ()	YAKIŞIKLI
281. ()	YALIN
282. ()	YAPMACIKLI
283. ()	YAPMACIKSIZ
284. ()	YARATICI
285. ()	YARDIMA HAZIR
286. ()	YARDIMSEVER
287. ()	YAVAŞ
288. ()	YAYGARACI
289. ()	YETENEKLİ
290. ()	YOL GÖSTERİCİ
291. ()	YOL YORDAM BİLEN
292. ()	YUFKA YÜREKLİ
293. ()	YÜREKSİZ
294. ()	ZALİM
295. ()	ZAYIF
296. ()	ZEKİ
297. ()	ZEKİ OLMAYAN
298. ()	ZİHNİ MEŞGUL
299. ()	ZORLAYICI
300. ()	DURGUN

Ek 4:

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ*

Açıklama:

Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra ifadelere katılma durumunuzu belirtiniz. Size uygun seçeneği (X) ile belirtiniz.

Çok az: **ÇA**

Az: **A**

Ara sıra: **AS**

Çoğu zaman: **ÇZ**

Her zaman: **HZ**

NO	İFADE	ÇA	A	AS	ÇZ	HZ
1	Okul içinden benden normal olarak beklenilenden fazla çaba göstermekteyim					
2	Ders ile ilgili olarak ders dışında öğrencilere zaman ayırmaktayım					
3	Öğretmenlik mesleğini seçme kararımı yaşamımdaki en olumlu karar olarak değerlendirmekteyim					
4	Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanmaktayım					
5	Alanımla ilgili ders olmasa da bu okulda kalmak için bu okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul edebilirim					
6	Günlük olarak plânlanan derslerimi yetiştiremediğim zaman ek ders yapma fırsatı aramaktayım					
7	Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleklerden üstün görmekteyim					
8	Bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başkalarına gururla bahsederim					
9	Bu okuldan gurur duymaktayım					
10	Herhangi bir uyarana (zil) gerek kalmaksızın dersime zamanında girerim					
11	Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim					
12	Bu okuldaki öğretmenler beni en yakın dostları olarak görmekte					
13	Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasını onaylamıyorum					
14	Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım					
15	Öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer edinmek (tanınmak) istiyorum					
16	Yaşantımdaki en iyi arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir					
17	Bu okul bende çalışma şevki uyandırmakta					
18	Öğrencilerimin aile yaşantıları hakkında bilgi edinmeye çalışırım					
19	Öğretmenlik mesleğini, çalışma hayatı için ideal bir meslek olarak görmekteyim					
20	Bu okuldaki öğretmenlerle okul dışında da ilişkiyi sürdürmekteyim					
21	Başka okulda çalışma şansına sahip olduğum halde, bu okulda çalışmaktan hoşlanıyorum					
22	Başarısız öğrencimin istenilen başarıyı göstermesi için fazla çaba göstermekteyim					
23	Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürebilirim					
24	Kendimi, bu okuldaki öğretmenlerin en yakın dostu olarak görmekteyim					
25	Bu okuldaki insanlar arası ilişkiyi onaylamıyorum					
26	Ders yapmaktan zevk alıyorum					

* CELEP, C., **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**. Anı Yayıncılık, Eylül 2000.

27	Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendirmekte					
28	Bu okul çalışabileceğim okullar içerisinde en iyisidir					